القيادة التربوية

EDUCATIONAL LEADERSHIP

الأستاذ الدكتور

كمال سليم دواني



القيادة التربوية

الأستاذ الدكتور
كمال سليم دواني



القيادة التربوية

EDUCATIONAL LEADERSHIP

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

www.massira.jo

حمّل تطبيق دار المسيرة على:

GET IT ON Google play

Available on the App Store

9789957069513

القيادة التربوية

EDUCATIONAL LEADERSHIP

الأستاذ الدكتور

كمال سليم دواني

رقم التصنيف : 371.2

المؤلف ومن هو في حكمه : كمال سليم دواني

عنوان الكتاب : القيادة التربوية

رقم الإيداع : 2012/7/2698

الواصفات : الإدارة التربوية/ التربية

بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2013م – 1434هـ

الطبعة الثانية 2017م – 1438هـ

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

التصميم والاخراج بالدار - دائرة الانتاج

الفهرس

الفصل الأول

معنى القيادة ومفهومها

الفصل الثاني

المنحى السلوكي في القيادة

الفصل الثالث

المنحى الموقفي في القيادة

الفصل الرابع

المنحى التحويلي في القيادة

الفصل الخامس

القيادة في النظم التربوية

الفصل السادس

صنع القرار في المنظمات

الفصل السابع

أخلاقيات القيادة

المقدمة

أصبحت القيادة من المواضيع الساخنة المنتشرة في أوساط المجتمع الواعية، كما أصبحت المكتبات تزخر بمادة القيادة وبكيف يصبح الشخص قائداً. أضف إلى ذلك اكتشاف المعاهد والجامعات بأن دراسة القيادة زاد الاهتمام بها لأن موضوع القيادة فرض نفسه وحضوره بقوة في مختلف المؤسسات وذلك بسبب الوعي المتزايد بفوائده الجمة التي تنعكس نتائجه الايجابية لا على المؤسسات فحسب بل على المجتمع الذي يحتضنها.

لكن هذه الرغبة بمادة القيادة وفعاليتها غالبا ما تصطدم بافتقار الأفراد لفهم ظاهرة القيادة. إذ أنها من أكثر الموضوعات التي دار حولها جدل على نطاق واسع من حيث أهدافها ومنهجيتها الفكرية والقيمية. فيمكن للقيادة أن تستخدم لغايات إنسانية نبيلة، كما يمكن لها أن تستخدم لغايات التلاعب والتناور والقمع. لهذا يمكن القول إن التفكير في القيادة وفهمها يعد نوعا من التحديات الفكرية المركبة والصعبة.

لكن السؤال الذي طُرح تاريخيا بشأن موضوع القيادة هو:

هل يمكن للقيادة أن تُعلَّم؟ وهل يمكن أن يتعلمها الأفراد كي يصبحوا قادة؟

لقد قيل سابقا: «القائد مولود غير مصنوع»، لكن هذا الاعتقاد لم يجد دعما ممنطقاً من قبل الباحثين والمفكرين، وأعلنوا أنها مجرد معتقدات شخصية لا تستند إلى أية حقائق علمية. ومع هذا، لا يزال هناك بعض الغموض والشكوك لدى عدد من المفكرين حول موضوع القيادة، فهم يعتقدون أن المعاهد والجامعات هي المسؤولة عن توضيح مفهوم القيادة وعن بلورتها ووضعها بشكلها المحدد كأي نظام علمي اجتماعي. لكن الأمر الذي أصبح واضحاً ومؤكداً في مجال تعلم القيادة هو أن دارسي

القيادة لا يمكنهم أن يصبحوا قادة من دراستهم لها، إنما يمكنهم أن يدرسوا القيادة ويناقشوا معناها وأنماطها ونظرياتها واستراتيجياتها. كما يمكنهم أن يتعلموا الشيء الكثير عن جوانب قوتها ومحدداتها، وعن التمييز بين القيادة الجيدة والقيادة الرديئة.

فالتعلم عن القيادة يعني أيضا فهم العلاقات الحرجة بين غايات القيادة ووسائلها، كما يعني دراسة الكيمياء الخاصة التي تتطور أحيانا بين القادة والتابعين، كتلك التي تطورت بين مارتن لوثر كنج والأمريكيين السود المطالبين بحقوقهم المدنية، أو بين غاندي والشعب الهندي المطالب بتحرير بلاده من الاحتلال البريطاني.

يستطيع دارسو القيادة أن يتعلموا الكثير عن القيادة من خلال قراءة السيرة الذاتية لأحسن القادة وأسوئهم. وهناك فرص لا تحصى للتعلم عن القيادة التي تشحذ مهارات المتعلمين في مجال الخطابة والحوار والمناظرة والتفاوض والتخطيط.

يقول غاردنر (Gardner, 1990)، ما نتعلمه بعد أن نعرف الشيء كله هو التعلم الحقيقي. والقائد هو الذي يتعلم كيف يتدبر وقته بحكمة، وهو الذي يتعلم أن يضع جانباً روتين الكسل والتبلّد والعادات التي تستعبده. القائد هو الذي يتعلم أن الشفقة على الذات أو جلد الذات، والامتعاض والغيظ والاستياء هي مواد سامة. القائد هو الذي يتعلم كيف يصبح حقا مشاركا ومهتماً بالآخرين. كما أن القائد هو الذي يتعلم باستمرار بأن لديه ما يعطي أكثر مما سبق وأعطى.

عندما نفكر في ماضي البحث العلمي المتعلق بالقيادة، وبالتحديد في النصف الأول من القرن العشرين، نجد أن ما يشير إليه الأدب يدعو إلى التشاؤم، وأن ما أنتجته البحوث كان غالباً ما يؤدي إلى نظريات متشابهة دون أن تبدع في اختراقات تنقل الفكر القيادي إلى مرحلة تتجاوز ما هو مألوف.

وفي النصف الثاني من القرن نفسه ظهرت نظريات قيادية تختلف في الطريقة لكنها تتشابه في الجوهر. ومعظم النظريات التي ظهرت في هذه الفترة تبنت المنظور

الموقفي مما اضعف السعي إلى إيجاد نظرية تجريبية في القيادة تحمل نمطاً قيادياً واحداً يلائم جميع الظروف والمواقف. وبالتأمل في غالبية النظريات الموقفية نجد أن هناك مجالا مشتركاً بينها. إذ أن جميعها تهتم بدرجة التنبؤ والتأكد والضبط الذي توفره البيئة للقائد، وان النجاح في انجاز الهدف يتوقف على الدرجة التي يتوفر فيها دعم الأتباع وضبط المهمة ومواءمة الموقف. إلا أن الأبعاد التي تمحور حولها الخلاف بين قادة هذه النظريات تركز على السلوك القيادي ونمطه وعملية صنع القرار. أي أن تركيز القائد النسبي على الهدف الموجه نحو المهمة، يقابله التفاعل البيشخصي المتجه نحو العلاقات والمعنويات. فاستخدام القائد النسبي للقيادة الأوتوقراطية ذات النمط القيادي المباشر يقابله استخدام القيادة الديمقراطية ذات النمط التشاركي. هذه الثنائيات المتضادة كانت جزءا رئيسيا من المعادلة القيادية منذ بدء الدراسات السلوكية في منتصف القرن الماضي.

إن الأمر الجوهري الذي يجب أن يؤخذ بالاعتبار هو أن الفروق في سلوكات القادة التي تعزى للخلفية الثقافية تلقي الضوء على الدور الذي تلعبه القيم الشخصية في العملية الاجتماعية التي تمارسها القيادة أثناء التعامل مع الموقف المتاح. وعلى سبيل المثال، فإن البحوث التي أجريت في البلدان الأوروبية أظهرت أن سلوك القائد المباشر المتجه نحو بُعد الإنتاج، يختلف عادة عن سلوك القائد الاعتباري المتجه نحو بُعد العلاقات الإنسانية والتفاعل بين الأفراد. والملاحظ هنا أن كلا السلوكين تفصل بينهما عوامل واضحة ومميزة.

أما الدراسات التي أجريت في بعض البلدان النامية فقد كشفت عن أنماط قيادية مختلفة. فالقادة الذين أنجزت مجموعاتهم أعلى درجة في الأداء وفي الرضا هم الذين جمعوا بين النمط المباشر والنمط الاعتباري، بمعنى أن النمطين ارتبطا بعلاقة ايجابية. وهذا يدل على أن الاختلاف في الحالتين يعزى إلى الاختلاف في الخلفية الثقافية للقادة وأتباعهم في كل من الدول الأوروبية والدول النامية.

يمكن أن يفهم من ذلك أيضا أن الثقافة التي تنشأ من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية تساعد في تشكل نوع الحاجات والقيم وشخصية كل من القادة والأتباع. كما أن المعايير الثقافية تخلق التوقعات والأحكام للسلوك الملائم للقادة والتابعين.

علاوة على ذلك، فقد أظهرت هذه البحوث أن التفسير للفروق بين أنماط سلوك القائد عبر الثقافات تشير إلى التأكيد الشديد على الفردانية في الديمقراطيات الغربية، وعلى الجماعية وقيم الجماعة في البلدان الباقية من العالم. (Ayman & Chemers, 2000).

أما في حالات الثقافة الشمولية التي يحمل فيها أعضاء المجموعة أهدافا وحاجات جماعية، يستطيع القائد أن يضبط التابعين ويرضيهم في نفس الوقت، وذلك من خلال كونه مباشر وداعم.

إن ابرز النظريات القيادية المعاصرة التي نالت شهرة واسعة واجتذبت اهتمام المنظمات والمؤسسات على اختلاف أنواعها، هي النظرية التحويلية التي تميزت باستراتيجياتها المنظمية الفعالة، وأدخلت مصطلحات لقاموس القيادة مثل الكارزمية والرؤية والإلهام لتصف مزايا القيادة التحويلية والقيادة التنفيذية. وقد تأثر الفكر التحويلي بقوة ببذور العمل الذي قدمه جيمز مكغريغور بيرنز عن القيادة التحويلية.

كان بيرنز أول من وصف خصائص القيادة التبادلية التقليدية وخصائص القيادة التحويلية وابرز الفروق الجوهرية بينهما. يؤكد بيرنز أن العلاقات بين غالبية القادة والأتباع هي تبادلية. إذ يبني القادة علاقاتهم مع الأتباع وفي أذهانهم الفكرة التبادلية – أعمال ومهمات مقابل مكافآت ومنافع شخصية. وبالمقابل، وصف بيرنز القائد التحويلي بأنه هو الذي يتطلع إلى الاستعداد الدافعي لدى الأتباع ويسعى لإرضاء حاجات أعلى تتجاوز المصالح الشخصية في جهد مشترك تحت شعار المصلحة العامة.

وبينما نلاحظ الحاجة الكبيرة إلى فهم القيادة والنقد الشديد لغيابها في مجتمعاتنا، نلاحظ أيضا النفور من التركيز المفرط على القيادة والشعور بالخوف من مناورات بعض القادة الموسومة بالأنانية.

لهذا يهدف هذا الكتاب إلى مواجهة جميع هذه السلبيات، والكشف عن المفاهيم الخاطئة لطبيعة القيادة من خلال البصائر المضيئة التي يبرزها الكتاب، ومساهمات بعض العلماء والخبراء البارزين في مجال القيادة. وفيما يلي عرض موجز لأهم أغراض الكتاب وللمعنى الحقيقي للقيادة وضرورتها القصوى للحالة الإنسانية بعامة والحالة التربوية بخاصة.

أولا: تعد القيادة مركزية للحالات الإنسانية وأوضاعها وللمؤسسات التربوية بأنواعها

القيادة ليست بدعة أو ولعاً مهووساً يستحوذ على الأفراد لفترة من الزمن، بل هي مفهوم لكل الأزمان. وإذا نُظر إلى القيادة بأنها عملية تسعى بها المجموعات والمنظمات والمجتمعات لانجاز أهداف عامة، فهي إذن تحتوي على إحدى الخبرات الإنسانية الجوهرية في واقع الحياة. والمشكلات العصيّة التي تواجه مجتمعات اليوم دعت إلى صرخة عالمية لإعطاء موضوع القيادة أهمية خاصة لحاضرنا ومستقبلنا. وكنتيجة إلى الافتراض بأن القيادة جانب جوهري للحالة الإنسانية، فإن دراستها يجب أن تشمل جميع ما تمر به الخبرة الإنسانية، وعلى رأسها الخبرة التعليمية التعلمية في المؤسسات التربوية.

ثانيا: من أغراض الكتاب البارزة التأكيد على أن القيادة للجميع، وأنها حيّز معرفي للجميع، وليست امتيازاً للنخبة

إن القراءات التي يعرضها الكتاب لا تعالج القيادة على أنها للخاصة، بل تصور القيادة كعملية كلية بوجودها في كل زمان ومكان، وبمعرفة لا حدود لها.

فالقيادة في مجالها الواسع لا تنحصر بمركز أو بلقب أو بأفعال منسوبة لقائد بعينه، بل هي عملية تفاعلية ينشغل فيها القادة والتابعون معاً في تفاعل تبادلي لانجاز أهداف مشتركة. في ضوء ذلك تحدث القيادة على كل المستويات المجتمعية وينشغل فيها العاملون في مستوياتهم المختلفة.

ثالثا: هناك غرض رئيسي للكتاب يدعو إلى الفهم الصحيح للقيادة

كلما زادت المعرفة عن القيادة، وعن كيف تجري عملياتها كلما سمحت للشخص بان يدرك الغاية الحقيقية للقيادة.

يفترض الكتاب بهذا الشأن، بأنه كلما زادت المعرفة وزاد الفهم لعملية القيادة من قبل جميع المشاركين فيها، كلما زاد الاحتمال بأن تثمر الجهود المشتركة، النتائج المنشودة لمؤسساتنا التربوية.

إن الهدف الرئيسي لهذا العمل المتواضع هو تعزيز فهم القارئ وممارساته لعملية في غاية الأهمية، والتي يتمركز حولها هذا الجهد من أجل تحسين تنشئة أجيالنا ونوعية حياتنا ومجتمعنا، ألا وهي عملية القيادة التربوية.

هذا لا يعني انه العمل الأفضل لانجاز هذا الهدف الإنساني الكبير، لأن من جماليات اكتشاف القيادة هو الإثراء. المميّز والتنوع في مصادر المعرفة. وما يقصد بهذا العمل هو نقطة البداية لهؤلاء الذين يرغبون في معرفة أكثر عن فن القيادة وعلمها في مؤسساتنا التربوية.

المؤلف

كمال دواني

الفصل الأول

معنى القيادة ومفهومها

تمهيد

نظرية انظمة ليكيرت الإدارية وعلاقتها بنظريتي مكغريغور (X) و(Y)

تأثير الأنماط القيادية على سلوك المرؤوسين

قادة من التاريخ

المناحي القيادية

منحى الصفات الشخصية في القيادة

الفصل الأول

معنى القيادة ومفهومها

تمهيد

تعد القيادة من أكثر المواضيع سحراً في مجال السلوك المنظمي، لكنها في نفس الوقت مفهوم قد ينزلق إلى مستوى المراوغة التي تسيء إلى شهرة القائد. لهذا كثرت تعريفات القيادة حتى أن إحدى الدراسات المسحية كشفت عن وجود (350) تعريفا، إلا أنها لم تعثر على تعريف واحد قد يرضي جميع الأطراف.

مع هذا فإن جميع هذه التعريفات تتفق بصورة عامة على مفهومين للقيادة: الأول، إن القيادة وظيفة تتم في عمليات تفاعلية بين فردين أو أكثر، والثاني، يسعى القادة بطريقة مقصودة للتأثير على سلوك المستخدمين في المنظمة لهذا فإن أي مفهوم للقيادة لابد من أن تمارس فيه عملية التأثير على الآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي. ولكي نفهم القيادة على حقيقتها علينا أن نختبر طبيعة التفاعلات الاجتماعية التي تمارس فيها، ويمكن القول إن لب المسالة القيادية هي القوة (Power)، ما نوع هذه القوة وكيف تمارس؟

للإجابة عن هذا السؤال علينا أن ندرك أولا أن هؤلاء الذين لديهم القدرة على القيادة هم بالضرورة أفراد أقوياء، لأن القوة هي الطاقة الأساسية للبدء بعمل أو بنشاط تشاركي يقصد به ترجمة رؤية ما إلى حقيقة. فالمرء لا يستطيع أن يمارس القيادة وهو مسلوب القوة. لكن علينا أن ندرك أيضا انه ليس بالضرورة أن تمارس هذه القوة بأسلوب قمعي متشدد؛ إن فهم القيادة الحقة يتطلب منا إدراك الفرق بين قوة هؤلاء الذين يقودون وقوة هؤلاء الذين يأمرون. والفرق بين القوتين يتوقف على المصادر

التي تشتق منها القوة : فهؤلاء الذين يشغلون مناصب رسمية في الهيكل التنظيمي للمؤسسة يمارسون سلطة مخولة (Vested) ومشروعة تمنحهم الحق بممارسة أسلوب الأمر وإعطاء التعليمات. لكن ما نلاحظه في الوقت الحاضر أنه لم تعد هناك سلطة مطلقة لهذه المناصب الرسمية، وإذا وجدت فإنها تتضاءل مع تقدم المجتمعات وتأخذ مكانها السلطة الديمقراطية والتشاركية من خلال تزايد سلطة المجالس التي أصبحت تتشكل على جميع المستويات في النظام الهرمي واخص بالذكر المؤسسات التربوية على مستوى المدارس والجامعات، وغيرها من المعاهد التعليمية.

أما قوة القادة الذين يقودون فهي تمنح لهم طوعا من التابعين والذين يقبلون توجيهات القائد من خلال الموافقة المشتركة؛ فهؤلاء القادة يمارسون قوة اؤتمنت لهم برغبة من التابعين الذين تأثروا بأفكار قادتهم وانجذبوا لها، وشاركوهم بقيمهم ومعتقداتهم، واقتنعوا بان قادتهم قادرون على أن يمثلوهم بأمانة وأن يثقوا بهم على ما تعاهدوا عليه والتزموا به.

إن مسألة فهم الفرق بين قوة القائد المستمدة من المكتب وقوة القائد المستمدة من أتباعه تكمن في مَنْ يتحكم بهذه القوة. مرارا ما يستطيع الأتباع أن يكونوا مصدرا للقوة. فهم قادرون على سحب الدعم الذي طالما منحوه لقائدهم طوعاً، كما يستطيعون أن يزيدوا من دعمهم له فيزداد القائد قوة.

مارتن لوثر كنج (Martin Luther King) على سبيل المثال، يعد من عظماء وأقوياء قادة القرن العشرين؛ مع انه كان يملك القليل جدا من السلطة الشرعية التي قد تمكنه من مساعدة أتباعه في كسب بعض الحقوق، لكنه كان يمتلك قوة غير عادية في التأثير على سلوكهم، وعلى سلوك الأمة برمتها. كل ما كان يمتلكه لوثر كنج الأفكار القوية، ومجموعة من القيم والمعتقدات المتعلقة بحقوق الإنسان، إضافة إلى رؤية واضحة لمستقبل أكثر عدالة وأخلاقية، يجسم كل هذه الأفكار والقيم. فكانت الأمنية الكبيرة لأتباعه أن يشاركوا في انجاز هذه القيم من خلال دعم قائدهم بكل ما لديهم

من قوة. وبهذا كان لوثر كنج قويا باستطاعته أن يحرك الجماهير الواسعة من أجل أهداف مشتركة دون أن يكون طاغية.

لقد تعلم كنج الكثير من خلال دراسته لغاندي الذي كان حقا قائدا وسيدا لهذا الفن. لقد ترك غاندي عملا إنسانيا خالدا يقف الآن كنصب تذكاري للقيادة الفعالة؛ لقد ظهر منتصرا عام (1947) بعد مواجهة الاحتلال البريطاني المحصن والذي كان يمتلك قوة لا تقهر، ذلك لأنه استطاع بأفكاره القوية ومقاومته السلمية المدعومة بقوة شعبه –استطاع ان يقهر القوة التي لا تقهر.

القيادة ليست مجرد نمط قيادي يستخدمه القادة للتعامل مع الأفراد، ولا هي مجرد طريقة للتصرف مع العاملين، بل أنها قيادة تعمل مع الآخرين ومن خلال الآخرين لانجاز أهداف المنظمة.

ما يميز القادة عن أصحاب السلطة هي علاقتهم الكيميائية الفريدة التي تربطهم مع التابعين، والتي يمكن وصفها على النحو التالي: (Cunningham + Cordeiro, 2006)

1. علاقة تستثير التابعين للمشاركة في رؤية توضح الاتجاه الذي يجب أن تتجه إليه المنظمة.
2. علاقة تثير الاهتمام بالالتزام الشخصي نحو بذل الجهد لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس.
3. تنظيم بيئة العمل بحيث تصبح أغراض الرؤية قيم مركزية في المنظمة.
4. توفير وسائل العمل التي يحتاجها التابعون لتحقيق الرؤية.

أما كيف ينجز القادة هذا العمل، ربما يتوقف ذلك على كيفية تفسيرهم لمعنى القيادة. ويتحدد معنى القيادة بنوع العلاقة القائمة بين القادة والتابعين والتي ترتبط إلى حد كبير بالافتراضات الأساسية التي يحملها القادة عن الأفراد.

في هـذه الحالـة لابـد مـن أن نرجـع إلى مفـاهيم دوغـلاس مـاك غريغـور (McGregor) عـن نظـريتي (X) و (Y)، والـتي تـتلخص في أن الإداري الـذي يقبـل افتراضات نظرية (X) عن المرؤوسين يتفق تماما مع نمطية الرئيس التقليدي الذي يحمل أفكارا مقولبة عن المرؤوسين بـأنهم لا يعملـون إلا بإصـدار الأوامـر لهـم وبمـراقبتهم وحثهم على استمرارية العمل.

لكن الإداري الذي يقبل افتراضات نظرية (Y) عن المرؤوسين يعتقد أن الإدارة أو القيادة هي المشاركة مع الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة، كما عليها أن تقدم الدعم والتشجيع للمرؤوسين.

ويمكن تلخيص افتراضات النظريتين على النحو الآتي:

(Cunningham + Cordeiro, 2006)

1. تعتقد نظرية (X) بما يلي:

أ. الفرد العادي لا يحب بطبيعته العمل ويميل إلى تجنبه إذا استطاع.

ب. ولان الفرد يحمل هـذه الـصفات فانـه يحتـاج إلى وسـائل الإجبـار والـضبط والتوجيه والتهديد بالعقاب لكي يضع جهداً كافيا لانجاز عمله.

ج. يفضل الإنسان العادي أن يُوجَّه، ويرغب في تجنب المسؤولية، ولديـه القليـل من الطموح، كما يفضل أمنه واستقراره على أي شيء آخر.

فالإداريون الذين يقبلون بهذه النظريـة وافتراضـاتها عـن الطبيعـة البـشرية، مـن الطبيعي أن يوظفوا أفكارها الأساسية في تخطيط سياسـاتهم وفي صـنع قـراراتهم، وفي تنفيذ جوانب أخرى من سلوكاتهم الإدارية.

2. تعتقد نظرية (Y) بأفكار مختلفة تماما، وهي على النحو الآتي:

أ. يبذل الفرد جهدا جسميا وعقليا لعمله بـصورة طبيعيـة إذا مـا كانـت طبيعـة العمل مرضية له.

ب. يمارس الفرد الضبط الذاتي تجاه أهداف المنظمة إذا كان لديـه الالتـزام الكـافي لهذه الأهداف.

ج. الالتزام نحو الأهداف مرتبط بمكافآت الانجاز. فالمكافأة الأكثر تأثيرا هي تلـك التي تنبع من رضا الذات وتحقيقها.

د. يستطيع الفرد العادي أن يتعلم تحت ظروف ملائمـة، وأن يتحمـل المـسؤولية تجاه ما يتعلم، ومسألة تجنب التعلم والتأكيد على الأمن هـي مـسألة مكتـسبة وليست خصائص متأصلة في الفرد.

ه. الإبداع والأصالة والتصور، خصائص منتشرة بـين الأفـراد ولا تحـدث فقـط للنخبة.

يتوقع المرء في حالة هذه النظرية ان الإداريين الذين يؤيـدون افتراضـات نظريـة (Y) يختلفون بصورة جوهرية عن أنصار نظرية (X) بسلوكهم الإداري.

من الواضح أن نظريتي (X) و(Y) تختلفان وتتناقضان في توضـيحيهما لأوضـاع واقع العالم. فهما يقومان على افتراضات مختلفة عن الأفراد، كما انه مـن الواضـع أن هؤلاء الذين يقومون بمسؤوليات إدارية أو قيادية يعتقدون أن إحدى هاتين النظـريتين تكون أكثر دقة من الأخرى في تمثيلها للطبيعـة البـشرية. فهـؤلاء الـذين ينظـرون إلى مرؤوسيهم بما يتفق مع نظرية (X) يميلون إلى الاعتقاد بان دافعية العاملين في الأساس تقوم على مبدأ الجزرة والعصا. وعليـه يـدعون مـسبقا إلى ضـرورة الإشـراف المغلـق المتشدد على مرؤوسيهم، كما يؤمنون بحتمية الحاجـة إلى ممارسـة الـضبط الهرمـي مـن أعلى إلى أدنى في منظماتهم، ويعتقدون أن صنع القرار التشاركي قد تكون فكرة جيدة إلا أنها مجردة وغير عملية في العالم الواقعي.

لهذا يرى أرجرس (Argyris, 1993) أن نظرية (X) قد تثير أنماطاً سلوكية لدى القادة تتفاوت في تطبيقها، ويمكن تصنيف هذا التفاوت إلى نوعين من السلوك لكنهمـا

لا يخرجان عن إطار نظرية (X) وافتراضاتها، وهما نمط سلوكي (A) متشدد ونمط سلوكي (A) ليّن.

يتميز النمط (A) المتشدد بالقيادة المباشرة المتشددة، وبالضبط المحكم وبالإشراف المغلق. أما النمط السلوكي (A) اللين فيتميز بأسلوب إقناعي مع المرؤوسين ويكسب طاعتهم عن طريق المكافأة والمناورة، ويتعامل معهم بأسلوب ربما يوصف بالعلاقات الإنسانية.

إلا أن في كلي النمطين لا يخرج القائد أو الإداري عن الإطار الفلسفي لنظرية (X)، الملتزم بأسلوب المناورة والضبط والرقابة والذي يمثل الإدارة الكلاسيكية القديمة بكل ما تحمله من معنى. إذ يعتمد كلا الأسلوبين على افتراضات نظرية (X) عن طبيعة الإنسان المتعلقة بالعمل.

أما نظرية (Y) فيوضحها ارجرس بأنها تثير نمط السلوك (B) الذي يتميز بالالتزام بأهداف مشتركة للقادة والمرؤوسين، وبمستوى عالٍ من الثقة والاحترام، والرضا عن العمل، وعلاقات منفتحة ذات مصداقية. كما يتصف النمط (B) القيادي بالوضوح والواقعية والتعاونية. فهو نمط قيادي سلوكي تأثيري أكثر إنتاجية من النمط (A) لأنه يعكس فهماً دقيقاً لحقيقة ما يعني له الفرد في المؤسسة.

يحدد ارجرس أن نمط السلوك (A) الليّن (A Soft) غالبا ما يشبَّه خطأً بنمط السلوك (B) الذي يمثل نظرية (Y)، مما أحدث شيئا من التشويش والإرباك لهؤلاء الذين يحاولون تطبيق هذه الأفكار النظرية على المدارس.

ويوضح الجدول رقم (1) الفروق المهمة في الافتراضات التي تبنى عليها أنماط السلوك (A) في نظرية (X)، وأنماط السلوك (B) في نظرية (Y) في حالة المدرسة.

الجدول رقم (1): يبين الفروق بين افتراضات (A) في نظرية (X) وافتراضات (B) في نظرية (Y)

افتراضات نمط السلوك (A) اللين – نظرية (X)	افتراضات نمط السلوك (B) – نظرية (Y)
بالنسبة للأفراد	
1. ثقافة غالبية الأفراد، (والمعلمون من بينهم)، يشتركون في مجموعة من الحاجات: حاجة الانتماء، وحاجة المحبة، وحاجة الاحترام.	1. بالإضافة إلى هذه الحاجات يرغب الأفراد، وكذلك المعلمون، في المساهمة الفعالة والإبداع في انجاز أهداف قيمة.
2. مع ان المعلمين يرغبون في الاعتراف بهم، فان لديهم اهتماماً أكثر بان يشعروا أنهم ذوو فائدة للمدرسة.	2. يقدر غالبية المعلمين أن يمارسوا سلوك المبادرة والمسؤولية والإبداع بصورة أكثر مما تتطلبه أو تسمح به ظروف العمل الحالية.
3. يرغب المعلمون في التعاون مع المدرسة وأقسامها والامتثال إلى مطالبها فيما إذا تحققت حاجاتهم.	3. هذه القدرات قد تمثل مصادر غير مستغلة ولا يستفاد منها حاليا.
بالنسبة إلى المشاركة	
1. مهمة الإداري الأساسية أن يجعل المعلم يعتقد انه مفيد للمدرسة وعضو هام في الفريق.	1. مهمة الإداري الأساسية خلق بيئة يستطيع بها المعلمون أن يساهموا بأقصى ما لديهم من مواهب لانجاز أهداف المدرسة. بالإضافة، يعمل الإداري على الكشف عن إمكانات المعلمين الخلاقة.
2. يرغب الإداري في أن يوضح قراراته للمعلمين ويناقش معارضاتهم لخططه. وفي المسائل الروتينية، يشجع الإداري المعلمين على المشاركة في التخطيط وصنع القرار.	2. يشجع الإداري المعلمين على المشاركة في صنع القرارات المهمة والروتينية. وفي حقيقة الأمر، كلما كان القرار مهما للمدرسة، كلما زاد جهد الإداري في استثمار المصادر البشرية التي يمتلكها المعلمون.

افتراضات نمط السلوك (A) اللين – نظرية (X)	افتراضات نمط السلوك (B) – نظرية (Y)
3. يسمح الإداري لأعضاء هيئة التدريس أن يمارسوا الضبط الذاتي، ولكن بحدوده الضيقة	3. يعمل الإداريون باستمرار على توسيع المجالات التي يمارس بها المعلمون الضبط الذاتي المتناغم مع تطور بصيرتهم وقدرتهم.
بالنسبة إلى التوقعات	
1. مشاركة المعلمين في المعلومات وفي صنع القرارات يساعد في إرضاء حاجاتهم الأساسية كالحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الاعتراف بشخصية الفرد.	1. إن الصفة الكلية لصنع القرار والأداء سوف تتحسن من خلال ما يجنيه المديرون والمعلمون من استخدامهم لأقصى ما لديهم من خبرة وبصيرة وقدرة إبداعية متوفرة في مدرستهم.
2. إرضاء هذه الحاجات سوف يحسن من معنويات المعلمين ويقلل من مقاومتهم للسلطة الرسمية.	2. سيمارس المعلمون التوجه الذاتي والضبط الذاتي بمسؤولية لانجاز الأهداف المهمة التي يفهمونها ويساعدون في وضعها.

Source: Owens. Robert (1995), Organizational Behavior in Education, Boston: Allyn and Bacon.

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن نمط السلوك (A) اللين في نظرية (X) يكثر استخدامه من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين أثناء تعاملهم مع المعلمين، فأسلوب المناورة قد يستخدمه المدير لمحاولة الحصول على طاعة المعلمين من خلال التظاهر بممارسة علاقات إنسانية معهم كغطاء لدوره القيادي المباشر والذي يعتبر الصفة الأصيلة الملازمة له في إدارته للمدرسة. وانه عندما يقوم بلعبة العلاقات الإنسانية إنما يسعى ظاهريا للتقليل من شأن النظرية (Y) وليبرهن على عدم صلاحيتها لعالم المدرسة والتمدرس، من جهة، وليسيّر أعمال المدرسة من دون أية مقاومة من جانب أعضاء الهيئة التدريسية، وبالطريقة التي تروق له من جهة أخرى.

نظرية أنظمة ليكيرت الإدارية وعلاقتها بنظريتي مكغريغور (X) و(Y)

لقد قضى ليكيرت سنوات عديدة في إجراء دراسات على المدارس وغيرها من المنظمات وتوصل بالتالي إلى تحديد مدى من الأنماط الإدارية مؤلف من أربعة أنظمة: النظام 1، والنظام 2، والنظام 3، والنظام 4. لقد أثبتت دراساته عن هذه الأنظمة دعمه للفرضية التي تدلل على أن المتغير الحاسم الذي يميز بين المنظمة الأكثر فعالية والمنظمة الأقل فعالية هو السلوك الإنساني.

لقد أجرى ليكيرت وآخرون عددا من الدراسات في عقد السبعينيات من القرن العشرين الماضي على الأوضاع المدرسية للتأكد من أن عوامل السلوك التنظيمي التي درسها قابلة للتطبيق على الخصائص الفريدة للأنظمة المدرسية. وقد أظهرت النتائج الأولية لهذه الدراسات دعما واضحا لوجهة النظر التي تفيد بان المدارس الأكثر فعالية والتي تتصف بالبيئة التشاركية تتجه نحو النظام 4، بينما المدارس الأقل فعالية والتي تتصف بالبيئة التسلطية تتجه نحو النظام 1 (Owens, 1995).

ويبين الجدول رقم (2) أن هناك توافقا ملحوظا بين عمل ليكيرت (Likert) وعمل مكغريغور (McGregor). كما يبين أن كلا منهما اظهر اهتماما متشابها ومركزيا لا بالتعامل الإنساني مع الأفراد فحسب، بل بالفهم الجيد لكيف يمكن أن يكون عمل المنظمات أكثر فعالية. وهذا ما تحتاجه المنظمات عامة، والمنظمات التربوية بشكل خاص.

الجدول (2): يبين العلاقة بين أنظمة ليكيرت الإدارية ونظريتي مكغريغور (X) و (Y)

نظام 1 (System 1): ينظر إلى الإدارة بأنها لا تثق بالمرؤوسين. أ. يُفرض صنع القرار من فوق. ب. يندفع المرؤوسون للعمل بالخوف والتهديد والعقاب. ج. يتمركز الضبط في قمة الهيكل الإداري. د. تفاعل قليل بين الرئيس والمرؤوس. ه. يعارض الأفراد هدف الإدارة بطريقة غير رسمية.	النمط X
نظام 2 (System 2): تظهر الإدارة ثقتها بالمرؤوسين تلطفا أو تنازلا منها. أ. نادرا ما يشترك المرؤوسون بصنع القرار. ب. تستخدم المكافآت والعقاب لدفع العاملين نحو العمل. ج. يستخدم التفاعل مع إظهار الشعور بالتفوق من جانب الإدارة. د. يبدو على المرؤوسين الخوف والحذر. ه. يتمركز الضبط في قمة الإدارة مع بعض التفويض.	
نظام 3 (System 3): تبدي الإدارة ثقة حقيقية بالمرؤوسين لكن ليست كاملة أ. يصنع المرؤوس قرارات معينة على مستوى متدن. ب. يتم الاتصال من فوق إلى أدنى بشكل هرمي. ج. تستخدم المكافآت، والعقاب أحيانا، مع بعض المشاركة كدافعية للعمل. د. هناك تفاعل معتدل وثقة لا بأس بها. ه. تفوض السلطة على مستوى القاعدة.	
نظام 4 (System 4): تبدي الإدارة ثقة كاملة بالمرؤوسين أ. المشاركة في القرار على نطاق واسع. ب. يتم الاتصال من أعلى إلى أدنى وبالعكس. ج. تثار الدافعية بالمشاركة وبالمكافآت. د. هناك تفاعل ودّي وشامل بين الرئيس والمرؤوس. ه. تتوفر درجة عالية من الثقة. و. هناك مسؤوليات واسعة وشاملة لضبط العمليات.	النمط Y

Source: Owens, Robert, (1995), Organizational Behavior in Education, Boston: Allyn & Bacon

تأثير الأنماط القيادية على سلوك المرؤوسين

يتبين من دراستنا للأنماط القيادية التي تحمل معتقدات (X) أو (Y) أن لها تأثيراً جوهرياً على سلوك المرؤوسين؛ إذ إن افتراضات القائد عن الشخص المرؤوس والطريقة التي يعامله تكوّن لدى هذا المرؤوس سلوكاً يتفق مع هذه الافتراضات. فالمنحى الأوتوقراطي يؤثر في واقع الأمر على الأفراد كي يتجهوا نحو السلوك اللاناضج، بينما المنحى الديمقراطي يؤثر على الأفراد كي يتجهوا نحو السلوك الناضج.

الجدول (3) الآتي يمثل متصلا للسلوكات الناضجة واللاناضجة، إذ يبين لنا أن الأنماط الأوتوقراطية التي تمثل النموذج (X) تشحن الأفراد بردود فعل لمشاعر الكسل، واللامبالاة، والتصلب الموصوف في نظرية (X)، بينما أنماط القيادة الديمقراطية تدفع الأفراد ليكونوا أكثر نشاطا واستجابة واستقلالية، أي تدفعهم نحو المناحي الموصوفة في نظرية (Y).

الجدول (3): متصل للسلوك الناضج وغير الناضج

نموذج (X)	نموذج (Y)
سلبي	ايجابي
اتكالي	مستقل
مهارات محدودة	مهارات متنوعة
اهتمامات سطحية وشاذة	اهتمامات مدعومة وقوية
منظور قصير المدى	منظور طويل المدى
عقلية تابعة وضعيفة	عقلية متمكنة ومراكز متكافئة
إمكانات تفتقر للوعي	الوعي وضبط الذات

Source: Chris Argyris (1993), The Individual and the Organization, New York: Irvington

قادة من التاريخ

كانت القيادة ظاهرة مميزة منذ ظهور الحضارة. وقد بدأ التفكير في القيادة على المستوى الفلسفي منذ أيام الفلاسفة اليونان الذين ساهموا في إنارة الطريق للعديد من العلماء والمفكرين في منظوراتهم المختلفة عن القيادة. تصور أفلاطون في الجمهورية التي افترضها في القرن الرابع ق.م (Republic of Plato) أن الفلاسفة هم الحكام، وان القائد المثالي هو الملك الفيلسوف وهو العنصر الأهم في الدولة لأنه تعلم كيف يحكم بالعقل والحكمة. أما الأتباع فهم بمستوى أدنى ولا يمكنهم الوصول إلى مستوى الفلاسفة.

جاء من بعده أرسطو (Aristotle) الذي أشار في كتابه «السياسة» (Politics) إن هؤلاء الذين يريدون أن يكونوا قادة فإن عليهم أن يمتلكوا صفة الفضيلة (Virtue)؛ وان الشباب يحتاجون إلى العلم والثقافة قبل أن يصبحوا قادة. وبرغم الفروق بين أفلاطون وأرسطو إلا إنهما اتفقا على أن الغرض من القيادة هو «الحياة الكاملة» أي حياة الراحة والسلام.

إن مفاهيم الإغريق عن القيادة ممثلة في (اليادة هومر) (Homer's Iliad) التي حصرت صفات القائد بأنها الحكمة والعدالة والبراعة والشجاعة والنشاط.

من ناحية أخرى ظهر كتاب مكافيلي (Machiavelli) «الأمير» (The Prince) كمثال لوجهات النظر المختلفة في موضوع القيادة، والذي اكتسب شهرة عالمية في عصر النهضة (1513)، وأشار فيه انه لا شيء أصعب واخطر من أن يتولى المرء قيادة نظام جديد. وقد كان مكيافيلي براغماتيا متطرفا، إذ كان يعتقد بان القادة يحتاجون للثبات والحزم كي يحافظوا على السلطة والقوة، وانه من الأفضل إن تنجز هذه الأغراض من خلال كسب احترام وتقدير الجمهور. ولكن إذا لم يستطع القادة تحقيق ذلك بهذا الأسلوب، عندئذ تكون أساليب المكر والخداع والتهديد والغدر والعنف مُجازة ومبررة.

في فترة أخرى من تاريخ القيادة يمكن أن نقدم مثالا آخر للتباين في الآراء حول أهمية القائد في أي نظام اجتماعي. توماس كارليل (Carlyle) المؤرخ الاسكتلندي الذي اشتهر بكتاباته عن الثورة الفرنسية، وعن تقديس الأبطال، وأبطال التاريخ، أشار في مقالاته إلى الرجل العظيم الذي أصبح نموذجا يقتدي به جميع المرؤوسين. إذ يرى أن على كل دولة أن تجد الرجل الأقدر في مجتمعها وترفعه إلى أعلى منصب في الدولة وتوقره وتبجله وتخلص له، لأنها بهذا ستمتلك الحكومة الكاملة والنموذجية. وعندها لا تحتاج إلى صندوق الاقتراع ولا إلى فصاحة البرلمانيين ولا إلى وضع دستور أو إلى أية آلية مهما كان نوعها لأنها لا تستطيع أن تحسن مقدار ذرّة ولان الذي يصنع البلد النموذج هو الرجل الأقدر والأنبل والأصدق والأعدل. وما يخبرنا به أن نعمله هو الأنسب والأكثر حكمة من أي شيء نتعلمه لذلك علينا أن نعمله.

ليو تولستوي (Tolstoy, 1828-1910)

الروائي الروسي الذي اشتهر برواية«الحرب والسلم»، ورواية آنا كارنينا، كان مفهومه عن القادة بأنهم عبيد للتاريخ. وتفسير تولستوي لذلك هو أن حرب نابليون ضد روسيا (1812)، وتحرك الغرب تجاه الشرق لقتل بني جنسهم يمكن أن يبرِّر وفق قانون التزامن بمئات الأسباب التي قد تبرر بأنها صحيحة. ولكن السبب الأصح بنظر تولستوي هو أن التاريخ الذي يحرك خلية الحياة البشرية اللاواعية هو الذي يستخدم كل لحظة من حياة القادة الملوك أو الأباطرة كأدوات لغرض التاريخ؛ بمعنى أن حرب نابليون ضد الروس ما هي إلا من أجل أن يسجل تاريخا مجيدا وبطوليا لنفسه. فالحرب من أجل التاريخ، وخيار الحرب الذي يختاره الأباطرة أو الملوك أو القادة هو خيار التاريخ. فهؤلاء جميعا هم أدوات التاريخ أي هم، كما يقول تولستوي، عبيد التاريخ.

دو بوا (Du Bois, 1808- 1963)

يعد دو بوا الأسود الأول الذي حصل على شهادة الدكتوراه (Ph. D) من جامعة هارفارد، وهو من القادة المؤسسين لحركة السود النضالية. وضع دو بوا ثلاث مهمات أمامه لانجازها:

الأولى: أن يُبرز السود الموهوبين، ويصف كيف برزوا من بين السود الأمريكيين ولماذا يستحقون أن يكونوا قادة؟

الثانية: أن يبين كيف تعلم هؤلاء القادة وتطوروا؟

الثالثة: أن يبين علاقة هؤلاء القادة المتميزين بقضية الشريحة السوداء من الشعب الأمريكي.

وقد خاطب دو بوا الشعب الأمريكي قائلا: (Pott, 1903)

إنكم تخطئون الحكم علينا لأنكم لا تعرفوننا. أن القضية مطروحة أمامكم بكل وضوح: هناك عرق انغرس في أرضكم من خلال الجريمة التي اقترفها آباؤكم بحقه. فسواء رغبتم أم لم ترغبوا، الملايين هنا، وهنا باقون، وإذا لم ترفعوهم إلى الأعلى فسوف يشدونكم إلى الأسفل. التعلم والعمل هما الوسيلة لرفع شعب ما إلى الأعلى. لكن التعليم يجب أن لا يعلّم فقط من أجل العمل، بل يجب أيضا إن يعلّم من أجل الحياة.

المهاتما غاندي (1869-1948)

درس غاندي القانون في بريطانيا، لكنه كرس حياته لانجاز حياة أفضل لشعبه المضطهد. واهم الأهداف التي وضعها لنفسه:

1. تحرير الهند من الاحتلال البريطاني.
2. الوحدة بين المسلمين والهندوس.
3. إنهاء التمييز ضد الطبقة الدنيا.

الشهرة الكبيرة التي اكتسبها غاندي ليست من أجل الانجازات التي حققها فحسب ولا بسبب لقب الشرف الذي منح له «مهاتما» أي النفس العظيمة، إنما من أجل أسلوب المقاومة السلبية (Satyagraha) الذي مارسه والهم الملايين وآمنوا به وتبعوه. ساتيا غراها، وتعني بالهندية «المقاومة السلبية» هي التي اكسبت غاندي تلك الشهرة العظيمة.

اعتقد البعض آنذاك إن المقاومة السلبية هي سلاح الضعفاء. وعندما يصبحون أقوياء سيحملون السلاح. رد غاندي على ذلك بأنه الجهل بعينه، لأن المقاومة السلبية تعني قوة النفس (Soul- Force)، وهي قوة لا تضاهى، وإنها تتفوق على قوة السلاح. حتى الرجل الضعيف قادر على مثل هذه المقاومة، كما يمكن للرجل والمرأة أن ينغمسا بمثل هذه المقاومة. أنها لا تحتاج إلى تدريس عسكري، وإن ضبط العقل هو السلاح الضروري، وعندما يمتلكه المرء يصبح حرا كملك الغابة ويمكنه بلمحة أن يجعل العدو يذوي.

المقاومة السلبية هي سيف ذو حدين يمكن استخدامه بأي اتجاه، إنها تبارك من يستخدمها وكذلك تبارك الشخص الذي استخدمت ضده. إنها أسلوب يصل إلى نتائج بعيدة المدى دون أن تراق فيه قطرة دم. إنها لا تصدأ ولا يمكن سرقتها، كما أن سيف المقاومة السلبية لا يحتاج إلى غمد، ولعله من الغرابة بمكان أن سلاحا كهذا يعتبر سلاح الضعفاء. (Wren, 1995).

لا توجد هناك مقاومة سلبية (ساتياغراها) في قضية غير عادلة؛ لكن ساتياغراها في قضية عادلة تكون عقيمة وغير مجدية إذا الأفراد الذين اعتنقوها ليس لديهم التصميم والقدرة على المقاومة وتحمل العناء إلى النهاية. إن قضية عادلة مع قدرة على التحمل والثبات دون عنف يكون النصر حليفها.

فالساتياغراها تستثني استخدام العنف بكل أشكاله، سواء أكان في التفكير أو الخطابة أو الفعل. وتفترض الساتياغراها في المقاوم السلبي أن يكون لديه الضبط

الذاتي والطهارة الذاتية والنقاء الاجتماعي، وان يحاول التغلب على الشر بالطيبة، والغضب بالحب، وعدم الصدق بالصدق. لا توجد أية طريقة أخرى لتطهير العالم من الشر. لذلك فالشخص الذي يعلن انه مقاوم سلبي عليه أن يحاول استبطان ما في داخله وتحليل ذاته كي يتأكد من انه خال من التلوث بالغضب والإرادة المريضة، ومن أي عيب أو ضعف أو نقيصة إنسانية. فإذا كان لدى المقاوم السلبي الإيمان بالعمل الهادئ والصامت، ويتجنب الأفعال التظاهرية –مثل هذا الإيمان ينتج عنه مردود ايجابي ودائم أكثر مما تنتجه الخطابة أو أي فعل آخر يقصد به التظاهر. ولكن إلى جانب هذه القدرات، فالمقاوم السلبي مطالب بأن يقوم بنشاط هادف وبمختلف الوسائل السلمية لتحريك الرأي العام ضد الشر وضد القضايا غير العادلة، ذلك لان الرأي العام الواعي والمستنير هو السلاح الأقوى والأقدر على المقاومة السلبية.

المناحي القيادية

نحاول في هذا الجزء أن نتفحص منظورات قيادية مختلفة؛ إذ درس بعض الباحثين نظريات الرجل العظيم والصفات الشخصية للقادة، بينما درس البعض الآخر السلوك القيادي. أما الدراسات الأكثر حداثة فركزت على المنظور الموقفي للقيادة والذي بحث في السلوكات القيادية الملائمة لأوضاع مواقف مختلفة. ثم ننتقل عندئذ ونفكر في حاضرنا ونتأمل في المنظور التحويلي الذي نال شهرة واسعة في عالم القيادة والذي ركز فيه القادة على تحويل منظماتهم من خلال الرؤى المستقبلية إلى منظمات تتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته.

وفيما يلي نلقي الضوء على كل من هذه المنظورات ونبرز أهم خصائصها دون أن نتطرق إلى نظرياتها التي سيتم عرضها بالتفصيل في فصول لاحقة من هذا الكتاب.

منحى الصفات الشخصية في القيادة

لقد نالت قضية الصفات الشخصية للقادة تاريخاً جدلياً وشهرة واسعة في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. إذ أكدت نظرية الرجل العظيم (The Great Man) على أن صفات القائد موروثة، خاصة لدى أفراد الطبقة العليا من المجتمع، أي أن الرجال العظماء ولدوا ولم يصنعوا.

واجهت هذه النظرية انتقادات شديدة في مطلع القرن العشرين، حتى أن بعض الكتاب وصفوها بأنها اعتقادات بالية، إذ وصف سليتر وبنيس أصحاب هذه النظرية بأنهم لا يزالون بزيِّهم العتيق الذي لم يعد يلائم روح العصر ومنظماته المتطورة (Slater & Bennis, 1990).

لقد حصل فيما بعد تطور على نظرية الرجل العظيم وتحولت إلى نظرية للصفات (Traits Theory). لم تضع نظرية الصفات الوراثة قضية رئيسية لها، كما لم يضع أصحابها افتراضات تؤكد على أن صفات القائد الشخصية موروثة.

لقد ظهرت بحوث مبكرة بهذا الشأن هدفها تحديد الملامح الفريدة لشخصية القائد. إن نجاح حركة الاختبار العقلي في مطلع القرن العشرين شجعت الباحثين على استخدام اختبار الشخصية المطور آنذاك أثناء بحثهم في الصفات الشخصية للقائد. كما أجريت دراسات عن القادة والمرؤوسين وقورنت بمقاييس متنوعة، كمقاييس الهيمنة والحس الاجتماعي والذكورية وغيرها من الصفات (Hoy and Miskel, 1982).

طرحت فكرة الصفات على شكل سؤال في منتصف القرن العشرين وتصدى في حينها لهذا السؤال المنظّر المعروف رالف ستوجدل (Stogdill)، وقام بمراجعة (120) دراسة عن صفات القائد في الفترة ما بين (1904- 1947) في محاولة ليبين نمطا

ثابتا يعتمد عليه لتحديد الصفات الشخصية للقائد. وتوصل بدراسته إلى أن الشخص لا يصبح قائدا بفضل مجموعة من الصفات، إذ لا توجد صفات عالمية تعزى إليها القيادة الفعالة، لأنها قد تتأثر بعوامل موقفية. فالقادة التربويون مثلا، لا يمتلكون صفات متطابقة مع صفات القادة الصناعيين أو العسكريين.

ومنذ مراجعة ستوجدل لهذا الأدب بدأت نظرية الصفات بالتراجع. وتبعت دراسة ستوجدل دراسات أخرى مستخدمة أساليب متنوعة وأوضحت أن القادة الناجحين يختلفون عن غيرهم، إلا إن هناك شواهد تشير إلى أن هناك صفات مركزية تسهم بصورة جوهرية في نجاح القادة. ومع هذا فإن الصفات وحدها لا تكفي لنجاح القادة، إلا أنها شرط مسبق لنجاحهم. فالقادة الذين يمتلكون الصفات الأساسية عليهم أن يتخذوا إجراءات أخرى لنجاحهم، كتكوين الرؤية والقيام بدور النموذج، ووضع الأهداف وغيرها.

يرى ميرتون (Merton, 1969) انه لا يمكن للقيادة أن تؤتي أكلها من مجرد الخصائص الشخصية للقادة. إذ يجب أيضا أن ندخل الخصائص الناتجة عن التعامل الذي يحدث بين القادة والتابعين. إذن القيادة هي عبارة عن تبادل اجتماعي.

الجدير بالذكر أن ردود الفعل التي عاكست فكرة منحى الصفات قد جاءت عنيفة من قبل علماء النفس وعلماء الاجتماع الذين عمدوا إلى استبدال منحى الصفات بمنحى آخر أطلق عليه «المنحى الموقفي». وكان هدف هذا المنحى تحديد خصائص تميز الوضع الذي يمكن أن يعزى له سلوك القائد. وبالاعتماد على هذا التصور حاول الباحثون أن يحددوا بدقة صفات الموقف الذي له صلة وثيقة بسلوك القائد وأدائه. وبعض المتغيرات التي يمكن أن تكون موقفية حاسمة للقيادة تتضمن، التركيب البنائي للمنظمة، والمناخ، وصفات الدور، وصفات المرؤوسين وغيرها.

لكننا نعود إلى التأكيد على أن هناك دلائل تشير إلى أن الصفات الشخصية لها أهمية، وان أهم هذه الصفات يمكن حصرها بست صفات تميز القائد عن غيره وهي كالتالي:

1. الدافع Drive

يتضمن الانجاز، والطموح، والطاقة، والقدرة على التذكر، والمبادرة. وقد استخدم هذا المصطلح لأنه يعني مجموعة من الصفات والحوافز التي تعكس مستوىً عالياً من الجهد.

2. دافعية القيادة Leadership Motivation

أظهرت الدراسات أن لدى القادة رغبة شديدة في قيادة الآخرين. تتضمن هذه الصفة الرغبة في التأثير على الآخرين وغالبا ما تتساوى مع القوة، وكذلك الرغبة في تحمل المسؤولية. وتشير بعض الدراسات السابقة إلى عدم ثبات النتائج فيما يتعلق بالهيمنة كصفة قيادية. وبالنسبة لعالم النفس ماكليلاند (David McClelland, 1965) يرى أن هناك نوعين مختلفين من الهيمنة: قوة دافعية شخصانية وقوة دافعية اجتماعية (Personalized Power Motive) (Socialized Power Motive)، فالقائد الذي يحمل صفة القوة الدافعية الشخصانية يبحث عن القوة كغاية بحد ذاتها. هؤلاء الأفراد الذين يستخدمون القوة من اجل الهيمنة على الآخرين ربما يعزى تفسير ذلك إلى الشك وعدم الثقة بالنفس.

أما القائد الذي يحمل صفة القوة الدافعية الاجتماعية فهو يستخدم القوة كوسيلة لانجاز أهداف مرغوبة أو لانجاز رؤية. إن الأفراد الذين يحملون هذه الصفة هم أفراد ناضجون عاطفياً، ويمارسون القوة من أجل منفعة المنظمة ونجاحها، ولغايات اجتماعية وجماعية. كما أنهم يهتمون بحاجات أتباعهم وبتمكينهم لانجاز أعمالهم باستقلالية.

3. النزاهة والاستقامة Honesty & Integrity

مع أن صفة النزاهة أو الصدق أو الاستقامة فضائل قد تكون موجودة في جميع الأفراد، إلا أن لها أهمية خاصة للقادة. فالاستقامة هي التواصل الحقيقي والنزيه بين الأقوال والأفعال، كما أن النزاهة تعني الصدق وعدم الخداع. إنها صفات تشكل الأساس للعلاقة القائمة على الثقة بين القائد والأتباع.

وفي مراجعة شاملة لموضوع القيادة وجد عالم النفس برنارد باس (Bass in McClelland, 1965) أن تلاميذ القيادة اظهروا موثوقية وثباتا أكثر من التابعين في تحمل مسؤولياتهم وتنفيذها. كما تبين أن الإداريين الناجحين يفضلون نمط الإدارة المنفتحة التي تعلم العاملين بكل ما يحدث في المؤسسة.

4. الثقة بالنفس Self- Confidence

هناك أسباب عديدة تأتي ردا على التساؤل لماذا يحتاج القائد إلى صفة الثقة بالنفس. ولعلها مهمة صعبة جدا أن تكون قائدا. هناك حجم ضخم من المعلومات التي يجب أن تجمع وتعالج، وسلسلة من المشكلات التي يجب أن تُحل وتؤخذ بها قرارات. إضافة إلى أن الثقة بالنفس تلعب دورا مهما في صنع القرار وفي كسب ثقة الآخرين. وإذا كان القائد غير متأكد من القرارات التي يتخذها أو يعبّر عن درجة عالية من الشك بما يعمل فان الأتباع بدورهم تقلّ ثقتهم بقائدهم وبمدى التزامه بالرؤية التي رسمها للمنظمة.

5. الاستقرار العاطفي (Emotional Stability)

صفة مهمة لبناء الثقة بالنفس ولمساعدة القائد في أن يبقى متوازنا بمزاجه وانفعالاته. وقد وجد الباحثون في «مركز الإبداع القيادي» أن القادة غالبا ما ينحرفون عن الخط السليم عندما يفتقرون إلى الثبات العاطفي. ومثل هؤلاء القادة يميلون إلى المزاجية والغضب والانفجار الانفعالي عندما يتعرضون لضغوط معينة، وهذا ما

يسيء إلى علاقاتهم مع المرؤوسين الأقران والرؤساء. وبالمقابل، وجد الباحثون أن القادة الناجحين يتمتعون بالهدوء والثقة وبالقدرة على التنبؤ أثناء الأزمات. كما تبين من الناحية السيكولوجية أن الأفراد الواثقين بأنفسهم يعتبرون الأحداث الضاغطة على جانب من الأهمية، وأنها فرص لإحداث التطور كما وتزيد من اعتقادهم بأنهم قادرون على التأثير في النتائج.

الفصل الثاني

المنحى السلوكي في القيادة

- مراحل تطور علم النفس وتأثيرها على السلوك القيادي
- الأبعاد السلوكية للقائد
- الدراسات المبكرة في السلوك القيادي
- الشبكة الإدارية في القيادة
- نموذج الشبكة الإدارية الحديث
- الفلسفة التي يقوم عليها نموذج الشبكة الإدارية
- محددات منظور القيادة السلوكية

الفصل الثاني

المنحى السلوكي في القيادة

فشل البحوث في إيجاد صفات شخصية موحدة للقادة تميزهم عن غيرهم، إضافة إلى التأكيد المتنامي على منحى السلوك في علم النفس، دفع الباحثين إلى التوجه إلى دراسة السلوك التنظيمي كخلفية أساسية للسلوك القيادي.

ولابد في هذا السياق من أن نستعرض بعجالة أهم التطورات التي طرأت على علم النفس وما رافقها من تأثيرات على السلوك التنظيمي، وبالتالي على القيادات التنظيمية في المنظمات التربوية.

مراحل تطور علم النفس وتأثيرها على السلوك القيادي

لقد تطور علم النفس عبر مراحل ثلاثة أطلق عليها القوة الأولى والقوة الثانية والقوة الثالثة.

القوة الأولى علم النفس التحليلي (Psychoanalysis)

نشأ أساسا من خلال العمل الريادي الذي أنجزه فرويد (Sigmund Freud) وأتباعه في هذا المجال. لقد اكتشف علم النفس بأسلوبه التحليلي الدوافع اللاواعية (Unconscious drives) والغرائز الداخلية التي يعتقد أنها السبب في دفع الأفراد إلى تكوين سلوكاتهم الظاهرة.

كما أن فرويد هو الذي اكتشف الفكرة الثورية التي سميت بالطاقة النفسية (Psychic energy)، والتي أغفلت سابقا كمصدر للطاقة يختلف بدوره عن مصدر

الطاقة الجسمية، وأصبحت الآن تدرس كطاقة مستقلة تشكل مصدرا لفكر الإنسان ومشاعره وأفعاله السلوكية. (Owens, 1995).

إن منحى علم النفس التحليلي الذي وضعه فرويد بمشاركة يونغ (Jung) في العقد الثالث من القرن العشرين، كان يهدف إلى التركيز على تشخيص ومعالجة مشاكل سلوكية كمشكلة عدم التكيف الاجتماعي، ومشكلة الاضطرابات السلوكية.

لكن بعد فترة وجيزة ومع تطور هذا الحقل أصبح الأسلوب المفضل هو أسلوب العلاج النفسي (Psychotherapy)، الذي لا يزال مستخدما في العيادات النفسية ويدرس ويمارس في كليات علم النفس في الجامعات. ومع ذلك فإن مفاهيم علم النفس التحليلي وعلم النفس العلاجي لا تزال منتشرة على نطاق واسع في الأوساط الأكاديمية والعلاجية، ولها قوة تأثيرية في تطور مجال علم النفس بشكل عام.

القوة الثانية: علم النفس السلوكي

ظهر علم النفس السلوكي ليشكل القوة الثانية في التطور السيكولوجي، وفرض نفسه بقوة في الأوساط الأكاديمية حتى انه هيمن على الدراسات الجامعية. وكان كيرت ليون (Kurt Lewin) من الرواد الأوائل (1933) في بحوثه عن السلوكية، وفي رفضه لافتراضات وأساليب علم النفس التحليلي، وكان هذا الرفض يقوم على أساسين:

- الأساس الأول: ترفض السلوكية افتراض الأسلوب التحليلي بان تكون الدوافع الداخلية مسببات للسلوك.
- الأساس الثاني: ترفض السلوكية طريقة علم النفس التحليلي في الكشف عن الدوافع الداخلية التي اعتمدت كلياً على حكايات المرضى وتصوراتهم.

أما طريقة البحث في علم النفس السلوكي فقد اعتمدت على التجارب المخبرية المحكمة. وأهم قواعد البحث التجريبي فقد بنيت على جوهر الأسلوب العلمي الذي

يطلب من علماء النفس السلوكيين أن يعتمدوا في جمع البيانات على السلوك الذي يمكن ملاحظته مباشرة بطريقة موضوعية وعلمية وتحت ظروف محكمة. لهذا، يجب أن تختزل الملاحظات وفق شروط كمية قابلة للقياس؛ كأن نحصي عدد المرات التي يلاحظ بها السلوك، ومعرفة سياقه وتتابعه المتسلسل... الخ.

وبما أن الدوافع الداخلية (Intrinsic) تعد مركزية جدا لعلم النفس التحليلي الذي يعتقد أن الممارسة يصعب ملاحظتها، كما يصعب ضبطها وقياسها كمياً، اعتمد التحليليون كليا على الدليل السردي او الوصفي، الأمر الذي رفضه السلوكيون كليا، واتجهوا إلى التركيز على الدوافع الخارجية (Extrinsic) الملاحظة، واعتمدوا على المكافآت والعقوبات كوسائل لتعزيز السلوكات المرغوبة وإمحاء السلوكات غير المرغوبة. فالطعام والتحرر من الألم هما من المكافآت التي كثر تطبيقها على الحيوانات في تجارب مخبرية محكمة. فالإنسان الذي يخضع لهذه التجارب لم يُختزل ليصبح مجرد أداة فحسب بل استبدل بالجرذان والحمام والفئران التي تعتبر أدوات رخيصة سهلة الإحكام.

ومن المهم أن نعرف بأن الحيوانات التي تخضع لهذه التجارب تمر بفترة جوع وحرمان قاسية جداً كي تفقد ثلثي وزنها حتى يتأكد المجرب أن الحيوان وصل إلى درجة كافية من الزخم الدافعي ليندفع نحو تحقيق الهدف الذي تهدف له التجربة، وعندما ندرك أن عمر الجرذان التي تخضع لهذه التجارب يقارب الثلاثة شهور أو أقل، وهو العمر الذي يعادله سن البلوغ عند الإنسان، قد يقال بأنه لا غرابة من أن يوصف علم النفس السلوكي بأنه علم نفس الجرذان اليائسة.

أما من حيث التجارب السلوكية في حقل التربية، فإن العالم السلوكي سكنر (B.F. Skinner, 1969) كان من أكثر الباحثين شهرة في تطبيق علم نفس السلوك على المدارس، خاصة فيما يتعلق بأساليب تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التكيف. ولقد انتشرت أبحاث سكنر بشكل واسع في السبعينيات من القرن الماضي،

وكان لها أثر كبير على التمدرس الأمريكي بشكل خاص، وامتد أثرها بشكل جيد لغاية عقد الثمانينيات، ولا يزال تأثيرها باقياً في المناهج المدرسية وأساليب تعليمها.

لقد احتضن السلوكية عدد كبير من المهتمين في الإصلاح المدرسي، وظهرت آنذاك أفكار في أصول التعليم، كالتعليم المبرمج والتعليم الإرشادي التشخيصي، وتعديل السلوك. جميعها أفكار سلوكية أصبحت مألوفة على مستوى عالمي، لكنها انتشرت بشكل سريع بين العديد من معلمي المدارس الأمريكية على وجه الخصوص.

القوة الثالثة: علم النفس الإنساني Humanistic Psychology

كان كيرت ليون من أوائل الذين أثاروا أسئلة جدية ولاذعة عن علم النفس السلوكي، فهو يسأل: لماذا يجب أن يدرس السلوك الإنساني فقط في مختبرات تحت ظروف محكمة؟ هل مطاردة الجرذان في متاهات المختبرات تنتج حقا بصائر وثيقة الصلة بالمشاكل الاجتماعية الجوهرية؟ هل كانت هناك طريقة واحدة فقط مقبولة للبحث عن الحقيقة والفهم، أم هناك طرق أخرى بديلة؟ ألا يستطيع الفرد أن يخرج إلى العالم الحقيقي ويدرس السلوك بطرق واقعية؟ ألا توجد أهمية لاتجاهات الأفراد ومشاعرهم وقيمهم ومعتقداتهم في تكوين السلوك؟

يعد كيرت ليون احد المؤسسين البارزين لعلم النفس الاجتماعي، ثم تقدم إلى ابعد من ذلك ليصبح رائدا في تطوير القوة الثالثة -أي قوة علم النفس الإنساني - الذي يعني أولا، أن السلوك ينشأ من التفاعلات التي تحدث بين الأفراد وبيئاتهم: B = F (P, E)، وثانيا، أن القيمة الرئيسية للحياة التنظيمية هي أن تدعم وتمهد للنمو المستمر، وللتطور والتوسع في إمكانات الأفراد في المنظمة.

عند العمل في المدارس، كما هو في منظمات أخرى، هناك جانب قوي في بيئة المنظمة يؤثر في تشكيل وقولبة سلوك الأفراد، وهو جانب الثقافة والمناخ الذي توفره المنظمة.

على الرغم من ضآلة تأثير القادة التربويين في أمزجة الأفراد وشخصياتهم إلا أن لديهم مدى واسعاً من إمكانات التأثير في خصائص ثقافة المنظمة ومناخها. ما يراد قوله في الخلاصة، هو أن شبكة التفاعلات الواسعة بين الأفراد والبيئة، ومضامينها المهمة للقيادة التربوية لهي عوامل فاعلة وقوية في التأثير على تشكيل سلوكات الأفراد أثناء العمل في المنظمات التربوية وغيرها.

إن تطور حقل السلوك التنظيمي في السبعين سنة الماضية قد مرَّ بطريق حلزوني مزدوج يمثل اتجاهين رئيسيين لكنهما منجدلين معاً، يتصارعان أحيانا وينفصلان في أحيان أخرى. **الاتجاه الأول**، يمثل المنظمات التربوية التي تقوم على نظام هيراركي بيروقراطي تمارس فيه السلطة من الأعلى إلى الأسفل، وعلى الأفراد ان يتأقلموا لشروطه ويستجيبوا لمتطلباته. أما **الاتجاه الثاني** فيمثل المنظمات التربوية التي تقوم على نظام إنساني اجتماعي يُعتبر فيه الأفراد المصادر الثمينة التي تخلق بيئة عمل تدعم نموهم الشخصي وتطوره كي يصبحوا بدورهم قادرين على دعم وتشجيع السلوك التنظيمي الأكثر فاعلية وملاءمة. (Schmuck & Schmuck, 1974).

وفيما كانت المدارس (الأمريكية بشكل خاص) تتطلع عبر سنوات طويلة إلى تقليد قيم وأفكار المنظمات الصناعية والتجارية والعسكرية، أصبحت الأوضاع فيما بعد تزداد وضوحا بان المدارس منظمات متميزة، إذا لم تكن فريدة، وأنها تختلف بنواح مهمة عن المنظمات الأخرى. ولأنها فريدة بين المنظمات الأخرى فإنها تتطلب طرقا في التفكير، وأنماطاً في القيادة، ومناحي في الممارسات الإدارية مختلفة عن المنظمات الأخرى، وملائمة لخصوصيتها.

أهم ما تتميز به المنظمات التربوية عن غيرها من المنظمات رسالتها التعليمية التي ترسم طريق المستقبل من خلال سياساتها التي تعبئ طاقات العاملين ودوافعهم الذاتية وترعى نموهم الشخصي، وتشجع نضجهم وتدعم ثقتهم بالنفس واعتزازهم بالذات وتعزز معنوياتهم ومبادراتهم.

علاوة على ذلك تسعى المنظمات التعليمية إلى:

1. زيادة الكفايات الشخصية والبيشخصية لأعضاء المنظمة.
2. التطوير المستمر لمهارات المجموعة.
3. تفعيل سلوك التعاون بين أعضاء المجموعة ليصبح داعما للآخرين.
4. إدارة الصراع بطريقة منتجة وبدون مخاوف.
5. مشاركة المعلومات والأفكار بين أعضاء المنظمة.

لذلك فإنه من مصلحة المدارس أن تطور ثقافة قائمة على السيكولوجية الإنسانية (القوة الثالثة)، والتي تضع قيمة كبيرة للانفتاح والثقة العالية والرعاية والمشاركة، وان تكافح دائما من أجل الموافقة الجماعية، ولكن في نفس الوقت تثمن هؤلاء الذين يفكرون بطريقة مختلفة، وتدعم النمو الإنساني وتطوره لجميع العاملين دون تمييز.

لهذا، على القادة التربويين أن يكافحوا لوضع رؤية للمدرسة توجه العاملين وتشغلهم بعمليات لانهاية لها بهدف إحداث التغيير والتطوير. إن عمليات الملاءمة، التي يتبناها القادة، تهدف إلى التلاؤم بين العاملين والمنظمة، والذي ينتج عن طريق دعم نمو الأفراد وتطورهم من جهة، وتحسين أداء المنظمة وفاعليتها من جهة أخرى. مثل هذا التلاؤم إنما يخلق جو الحيوية الدائمة للحياة المنظمية.

لكن النظرة المتعمقة لواقع المنظمة التربوية تبين لنا أن القوة صفة رئيسية في بيئة الحياة المنظمية. إذ نرى أن القوة الهيراركية البيروقراطية هي السائدة، ويسود معها الاعتقاد أن لا بديل لهذه القوة في الحياة المنظمية. إلا أن علينا أن ندرك ونؤمن بان هناك الكثير مما يمكن عمله بأخلاقية ونزاهة من أجل قوة تشاركية عادلة تقلل من آثار السلطة الهيراركية المؤذية لسلوك الأفراد في المنظمة. وبهذا يصبح بمقدورنا أن نجعل المدرسة بيئة مشجعة لنمو دائم لكل من الأفراد والمنظمة.

الأبعاد السلوكية للقائد

ركز البحث في عقد الخمسينيات من القرن العشرين الماضي على السلوك القيادي، واتجه عدد من علماء البحث الاجتماعي إلى دراسة ديناميات المجموعات الصغيرة، إضافة إلى استقصاء أوضاع العمل على أرض الواقع. ولاحظ هؤلاء الباحثون أن التفاعلات البيشخصية في المجموعات قد أفرزت بعدين رئيسيين لسلوك القائد. وقد أعطيت لهذين البعدين تسميات متعددة كالبعد الضابط وبعد التركيز الفكري، أو البعد الوظيفي والبعد التعبيري، أو البعد الرسمي والبعد الشخصي، أو بعد المهمة وبعد العلاقات.

أما الدراسات الأكثر شمولية عن سلوك القائد فكانت تلك التي استخدمت مقياس وصف سلوك القائد (LBDQ)(*). وبعد تطبيق المقياس على عدد كبير من القادة تبين أن التباين الكبير الذي ظهر في سلوك القائد قد وصف من خلال مجموعتين من العوامل السلوكية: المجموعة الأولى، تضمنت فقرات تتعلق بالتفاعل البيشخصي، والاهتمام بمشاعر المرؤوسين، واستخدام الاتصال التشاركي، وأطلق على هذه المجموعة السلوك الاعتباري. المجموعة الثانية، تضمنت عوامل سلوكية ركزت على الأسلوب المباشر في العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وعلى الهدف والمهمات المطلوب انجازها، والتقيد بالأنظمة والقوانين، وأطلق على هذه المجموعة السلوك الملتزم بالهيكل التنظيمي.

توصل باحثون آخرون، مثل اتزيوني (Etzioni, 1964)، إلى أن أية مجموعة يجب أن يتوفر فيها مجموعتان من الحاجات الأساسية:

- **المجموعة الأولى**: الحاجات الوظيفية، وتعني تعبئة المصادر لانجاز المهمة.

(*) Leader Behavior Description questionnaire.

- **المجموعة الثانية**: الحاجات الاعتبارية، وتعني التكامل الاجتماعي لأعضاء المجموعة.

أما أهم تصور شامل للقيادة فقد رسمه رالف ستوجدل (Stogdill, 1974) الذي كان عضوا قياديا فاعلاً في مركز بحوث جامعة اوهايو الحكومية. وقد توصل من خلال أعماله النظرية والتجريبية إلى أن كلا من البعدين الرئيسيين لسلوك القائد يتضمن ستة أبعاد فرعية للسلوك. أطلق على البعد الأول "بعد السلوك الرسمي"، الذي يمثل المنظمة، والثاني، بعد السلوك الشخصي، الذي يمثل الأفراد وحاجاتهم. والجدول (4) يبين البعدين الرئيسيين وأبعادهما الفرعية.

الجدول (4): يبين أبعاد القيادة التي اقترحها ستوجدل وزملاؤه

السلوك ذو التوجه الرسمي **System - Oriented**	السلوك ذو التوجه الشخصي **Person - Oriented**
1. التأكيد على الإنتاج Production Emphasis الضغط من أجل مخرجات الإنتاج	1. تحمل الحرية Tolerance of Freedom يعطي المرؤوسين مجالا واسعا للمبادرة في اتخاذ القرار والعمل
2. أولوية النظام Initiation of Structure تحديد الأدوار وإعلام التابعين بما هو متوقع منهم	2. تحمل الغموض Tolerance of uncertainty قدرة القائد على تحمل الغموض والتأجيل دون قلق او انزعاج
3. التمثيل Representation يتكلم القائد ويعمل كممثل للمجموعة	3. الاعتبار Consideration يهتم براحة التابعين وبأوضاعهم ومكانتهم ومساهماتهم
4. افتراض الدور Role assumption يمارس القائد الدور القيادي دون ان يعطي أدوارا قيادية للمرؤوسين	4. يطلب المصالحة Demand Reconciliation يسعى إلى المصالحة بين المتنازعين ويخفف من أعمال عدم الالتزام بالنظام
5. الإقناع Persuasion يستخدم القائد الإقناع والجدال بفاعلية ويعرض اعتقاداته بقوة	5. الدقة التنبؤية Predictive accuracy يظهر القائد بُعد النظر والقدرة على التنبؤ بالنتائج بدقة
6. التوجه نحو الرئيس Superior Orientation يحافظ القائد على علاقات حميمة مع رؤسائه ويسعى للتأثير عليهم ويكافح من أجل مكانة أعلى لنفسه	6. التكامل Integration يحافظ على تماسك المنظمة ويسعى لحل النزاع بين الأعضاء

Source: Stogdill, Ralph, (1974), Handbook of Leadership, New York: Free Press.

كما اقترح بورز وسيشورز (Bowers & Seashores, 1969) أربعة أبعاد أساسية للقيادة وهي على النحو التالي:

1. الدعم، ويعني سلوك القائد الذي يعزز شعور الفرد بقيمته الشخصية وبأهميته.
2. التمهيد للتفاعل، أي السلوك القيادي الذي يشجع أعضاء المجموعة على التماسك، وعلى علاقة تبادلية مرضية.
3. التركيز على الهدف، سلوك القائد الذي يستثير المجموعة لتحقيق الهدف ولإنجاز أداء متميز.
4. التمهيد للعمل، سلوك القائد الذي يساعد التابعين في انجاز الهدف من خلال نشاطات كالجدولة والتنسيق والتخطيط، وتوفير المصادر كالأدوات والمواد والمعرفة التقنية.

هذه الأبعاد الأربعة، يمكن كذلك دمجها لتشكل بعدين رئيسيين: أي أن السلوك الداعم وتشجيع التفاعل يدمجان معاً ليشكلا وظائف العناية بأفراد المجموعة وبأوضاعهم، بينما التركيز على الهدف والاهتمام بالعمل يدمجان معاً ليشكلا وظائف انجاز الهدف او النشاطات الوظيفية.

هذه المراجعة الوجيزة لسلوك القائد تساعدنا في التذكر أن الأدب المتصل، مهما تنوعت أوصافه للسلوك القيادي، فانه يدعم بصورة عامة حقيقة ان هناك فئتين رئيسيتين يتميز بهما سلوك القائد: الأولى تهتم بالأفراد وبالعلاقات المتفاعلة، وتهتم الثانية بالإنتاج وانجاز المهمات.

هذه الثنائية في سلوك القائد- الاهتمام بالأفراد، والاهتمام بالإنتاج- تبين بصورة واضحة الفروق بين حركتي الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية اللتين تمثلان حقبة تاريخية في تطور مفهوم القيادة والسلوك القيادي.

والجدول (5) يلخص مقارنات بين بعدي السلوك القيادي. يعرض الجدول أعمالا لعشرة من الباحثين والمنظرين البارزين بأعمالهم عن القيادة التي يمكن اختزالها إلى اهتمامين جوهريين لسلوك القائد وهما: المهمات التنظيمية، والعلاقات الفردية.

الجدول (5): أبعاد القيادة: مقارنات

صاحب النظرية	الاهتمام بالمهمات التنظيمية	الاهتمام بالعلاقات
Chestez Bernard	الفعالية	الكفاءة
Etzioni & Parsons	النشاطات الوظيفية	النشاطات التعبيرية
Cartwright & Zander	انجاز الهدف	الاهتمام بالمجموعة وصيانتها
Getzels & Guba	البعد التنظيمي	البعد الشخصي
Halpin	البنية التنظيمية	اعتبار الفرد
Robert Kahn	التوجه نحو الإنتاج	التوجه نحو المستخدم
Robert Bales	قائد المهمة	قائد اجتماعي
Bowers & Seashores	التأكيد على الهدف	دعم الأفراد
Alan Brown	التوجه نحو النظام	التوجه نحو الأشخاص
Ralph Stogdill	1. التركيز على الإنتاج	1. تحمل الحرية
	2. البنية التنظيمية	2. تحمل الغموض
	3. التمثيل	3. الاعتبار
	4. افتراض الدور	4. طلب المصالحة
	5. الإقناع	5. الدقة التنبؤية
	6. التوجه نحو الرؤساء	6. التكامل

Source: Hoy, W., & Miskell, C. (1982), Educational Administration, New York: Random House, Inc.

يلاحظ من دراسة هذين البعدين لسلوك القائد: البعد الرسمي والبعد الشخصي، أنهما بعدان منفصلان ومستقلان. ومع ذلك، لا يمكن للقائد أن يتجه كليا نحو البعد الرسمي او البعد الشخصي، فالقضية ليست إما هذا أو ذاك. إن النشاط البيشخصي للقائد يمكن أن يركز على بعد دون الآخر، لكن لابد للبعد الرئيسي من ان يتضمن معنى ضمنيا يدل على البعد الآخر، ولو بدرجة سلوكية منخفضة، لكنها لا يمكن أن تكون صفرا. لهذا تعرف الفئات السلوكية في هذا السياق من منظور الهيمنة وليس من منظور الانفصال الكلي بين البعدين.

الدراسات المبكرة في السلوك القيادي

أولا: دراسات جامعة أوهايو الحكومية في القيادة

من أهم الدراسات التي أجريت في جامعة اوهايو الحكومية، والتي برزت شهرتها بين طلبة الإدارة التربوية تلك التي تمخض عنها استبيان وصف سلوك القائد (LBDQ)، والتي بدأت في جامعة أوهايو في عقد الأربعينيات من القرن العشرين الماضي. لقد تطور الاستبيان بصورته الأولية على يد همفل والثن (Hemphill & Alvin Coons)، ثم طوره فيما بعد بصورته النهائية مجموعة من الباحثين تضم هالبن واينر وستوجدل (Halpin, winer, and Stogdill, 1963).

يقيس استبيان (LBDQ) بعدي سلوك القيادة الأساسيين: البعد التنظيمي، ويتضمن سلوك القائد الذي يصف بدقة العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وفي نفس الوقت يعرف أنماط المنظمة وقنوات الاتصال، وأساليب الإجراءات. وبعد الاعتبار ويتضمن سلوك القائد الذي يشير إلى علاقة الود والثقة والاهتمام والاحترام بين القائد وأعضاء مجموعة العمل. (Halpin, 1966).

وقد أجرى هالبن دراسة منفردة كشفت عن أن سلوك القيادة الفعال نال درجة عالية في البعد التنظيمي والبعد الاعتباري (العلاقات). وعلى العكس من ذلك، تبين أيضا أن سلوك القائد غير الفعال وغير المرغوب فيه نال درجة متدنية في كلي البعدين.

وبهذا استنتج هالبن من دراسته أن مستوى النمط القيادي العالي في البعدين يعتبر نظريا انه النمط الأفضل، ومستوى النمط القيادي المتدني في البعدين هو النمط الأسوأ.

تسأل فقرات (LBDQ) أفراد العينة المفحوصة بان يصفوا سلوك القائد على ميزان مؤلف من خمسة مستويات: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا، هذا وتنقسم الفقرات إلى فرعين: فرع تصف فقراته البعد التنظيمي، وفرع تصف فقراته البعد

الاعتباري، ويمكن تحقيق درجتين منفصلتين لكل من البعد التنظيمي والبعد الاعتباري من خلال جمع استجابات الفقرات المتعلقة بكل من الفرعين.

لقد أشارت الدراسات المبكرة التي استخدمت مقياس (LBDQ) إلى أن عوامل بُعد الاعتبار وبُعد الهيكل التنظيمي تبدو منفصلة ومتمايزة وليست متضادة على طرفي متصل.

يصف هالبن النتائج الرئيسية التي توصلت إليها جامعة أوهايو الحكومية من دراساتها عن مقياس (LBDQ) على النحو التالي:

1. تبين أن البعد التنظيمي وبعد الاعتبار هما بعدان أساسيان في سلوك القائد كما تم قياسهما على اختبار (LBDQ).

فيما يلي اختبار لمسح السلوك القيادي (Leadership Behavior Survey). في الجدول رقم (6). تستطيع أن تعرف منحى السلوك القيادي الذي تمارسه من خلال وضع إشارة على الدرجة الأكثر دلالة على وصف سلوكك في نشاطات المجموعة المتفقة مع البعد التنظيمي أو البعد الاعتباري.

2. إن سلوك القائد الفعال يبدو في معظم الحالات مرتبطا بالأداء العالي في كلي البعدين.
3. إن تقويم كل من الرؤساء والمرؤوسين لمساهمات بعديّ سلوك القائد تبدو متضادة في تقديرهما للفعالية: أي يعمد الرؤساء للتأكيد على البعد التنظيمي، بينما اهتمام المرؤوسين كان منصبا على بعد الاعتبار. لهذا يكون القائد منشغلا أحياناً بمسألة صراع الدور.
4. نمط القائد المتميز بدرجة عالية بكلي البعدين يكون مرتبطا بخصائص المجموعة التي تتصف بالانسجام والألفة ووضوح الإجراءات وبتغيرات ايجابية مؤيدة في اتجاهات المجموعة.

الجدول رقم (6): يتضمن فقرات اختبار مسح السلوك القيادي

ضع إشارة في الخانة التي ترى أنها الأقرب لوصف سلوكك في نشاطات المجموعة

(5- دائما)، (4- غالباً)، (3-أحيانا)، (2- نادرا)، (1- أبدا)

السلوك	1	2	3	4	5	السلوك	1	2	3	4	5
1. اجعل اتجاهي واضحا للمجموعة						18. ادعم المرؤوسين في أعمالهم					
2. أقدم خدمات شخصية للمرؤوسين						19. أشجع استخدام الإجراءات المنتظمة					
3. أجرب افكاري الجديدة مع المجموعة						20. أعامل جميع المرؤوسين بالتساوي					
4. أقوم بأعمال صغيرة سارة لأشعر المجموعة بأني عضو فيها						21. أتأكد من ان دوري في التنظيم مفهوم الآخرين					
5. احكم بيد من حديد						22. ارغب في إحداث تغيرات					
6. من السهل ان تفهمني						23. أسال المرؤوسين لاتباع القواعد والتعليمات المطلوبة					
7. أتكلم بأسلوب غير قابل للتساؤل						24. أكون ودودا وسهل التواصل					
8. أجد وقتا لأصغي للمرؤوسين						25. اجعل المرؤوسين على معرفة بما يتوقع منهم					
9. انتقد العمل الضعيف						26. اشعر المرؤوسين بالراحة عندما اتكلم معهم					
10. اختلط مع المرؤوسين بدلا من أن أبقى لوحدي						27. أتأكد من ان المرؤوسين يعملون بكل طاقاتهم					
11. أكلف المرؤوسين بمهمات معينة						28. أضع مقترحات مجموعتي في حيز العمل					
12. اهتم بصالح الأفراد في مجموعتي						29. أتأكد من ان عمل المرؤوسين متناسق					
13. أضع جدولا لانجاز العمل						30. احصل على موافقة المجموعة قبل تنفيذ المسائل المهمة					
14. أوضح أفعالي للمرؤوسين											
15. أحافظ تماما على مستويات الأداء											
16. استشير المرؤوسين قبل إجراء أي فعل											
17. أؤكد على الوقت المحدد للاجتماع											
المجموع						المجموع					

Source: Cunnigham, W., & Cordeiro, P. (2006), Educational Leadership, New York: Pearson Education, Inc.

5. هناك علاقة طفيفة بين ما يقوله القادة عن كيف يجب أن يسلكوا وعن وصف المرؤوسين لسلوكاتهم.
6. أوضاع مؤسسية مختلفة تنشئ أنماطاً قيادية مختلفة.

في الخلاصة، ربما يستنتج مما سبق أن إداريي المدارس بصورة عامة يكونون أكثر فعالية عندما ينالون درجة عالية في كلي البعدين. يقترح براون (Brown, 1967)؛ بعد دراسات مستفيضة باستخدام مقياس (LBDQ) انه على الرغم من أن القوة في كلي البعدين مرغوبة جداً فإن مديري المدارس الملتزمين بتطوير دينامية منظمية عالية ربما يسعون للتعويض عن ضعفهم في احد البعدين، إلى تركيز قوتهم المضاعفة على البعد الآخر، أما ضعف القادة في كلي البعدين يؤدي بهم إلى حالة من عدم الفعالية وبالتالي إلى افتقارهم لكل ما تحتاجه القيادة من مقومات.

ثانيا: دراسات جامعة متشيغان

أجرى مركز البحوث في جامعة متشيغان سلسلة من الدراسات عن السلوك القيادي. لقد عنيت أبحاث متشيغان بشكل خاص بمنظمات إدارة الأعمال والصناعة وبالمستشفيات والوكالات الحكومية والبنوك.

كان الغرض الرئيسي لأبحاث متشيغان اكتشاف مجموعة خصائص للقيادة لها علاقة ارتباطية بمعايير الفعالية. وتتضمن هذه المعايير الرضا عن العمل، وتغيير العاملين والإنتاجية والكفاءة. واتفقت دراسات متشيغان مع دراسات أوهايو في أنها توصلت إلى بعدين بارزين لسلوك القائد: سمي الأول ببعد السلوك الذي يركز على الإنتاج، وسمي الثاني ببعد السلوك الذي يركز على المستخدمين (Production -Oriented & Employee- Centered Leaders). اهتم الأول بالتركيز على الرسالة أو المهمة وما يرافقها من جوانب تقنية. يؤكد القائد في هذا البعد على تطوير الخطط والإجراءات اللازمة لانجاز المهمات. اهتم الثاني بالتركيز على الأفراد؛

إذ يؤمن القائد بتفويض صنع القرار للتابعين وبمساعدتهم في إرضاء حاجاتهم من خلال خلق بيئة عمل داعمة. كما يهتم القائد المتجه نحو الأفراد بالنمو الشخصي للمرؤوسين وبتقدمهم.

وعلى الرغم من صعوبة وضع ملخص لجميع ما أنجز من بحوث وتجارب في مركز جامعة متشيغان، إلا انه من الممكن وضع ثلاثة تعميمات ربما تعطي الفكرة الجوهرية لهذا العمل، وهي كالآتي:

1. القادة الأكثر فعالية يظهرون علاقات داعمة مع المرؤوسين ويعززون إحساس التابعين باعتبار الذات (Self- esteem).
2. القادة الأكثر فعالية يستخدمون المجموعات بدلا من أسلوب المقابلة الفردية وجها لوجه في مجال الإشراف وصنع القرار.
3. القادة الأكثر فعالية يخططون لأهداف عالية الأداء (Hoy and Miskel, 1982).

هذا وقد اثنت جامعة متشيغان على ما قامت به جامعة أوهايو من دراسات، كما أظهرت دعمها للنظام 4 الذي وضعه رنسيس ليكيرت الذي يتعلق بالمناخ التشاركي في المنظمات.

ثالثا: دراسات جامعة هارفرد

اتخذت جامعة هارفرد خطا مختلفا في استقصائها عن سلوك القيادة، ذلك لأنها اعتمدت منذ عام (1947) مختبر العلاقة الاجتماعية(*) بإشراف روبرت بيلز (Robert Bales). كان الغرض من العمل تشكيل مجموعات صغيرة خاضعة لأوضاع مخبرية لدراسة السلوك الاجتماعي بالملاحظة المباشرة. ومن النتائج المفاجئة لهذا البحث التجريبي المخبري هو أن مفهوم «القيادة»، إذا اخذ بالمعنى الحرفي يمكن أن يجعل الفرد

(*) Laboratory of Social Relations.

بعد أن تأكد بعض العلماء السلوكيين انه يمكن للقادة أن يمارسوا البعدين بدرجة عالية وضعوا فرضية عرفت بفرضية القيادة الـ «عالية – عالية» "hi – hi" Leadership. (McShane & Von Glinow, 2000).

وبهذا، نشأت الشبكة الإدارية وفقا لهذه الفرضية التي فرضت أن القادة الفعالين هم الذين يظهرون مستويات عالية في بعدي العلاقات والإنتاج. فالشبكة الإدارية التي طورها بليك وموتون (Blake & Mouton, 1964)، كان لها شهرة واسعة في توضيح دينامية أبعاد القيادة المنظمية. إذ ساعد استخدامها في تعريف البدائل المتاحة للإداري من اجل تحسين فاعلية القائد.

كقيادة سلوكية، تتألف الشبكة الإدارية من محورين: الأول يشير إلى الاهتمام بالأفراد، والثاني يشير إلى الاهتمام بالنتائج.

وبالنسبة للقائد، لا يبقى البعدان منفصلان إنما يتفاعلان معا أثناء عمله مع الآخرين. هذا التفاعل بين البعدين يكون له تأثير كبير جدا على تفكير القائد وأعماله ومشاعره، وربما من غير أن يكون على وعي بذلك. فالنموذج في واقع الأمر يقيم فعالية القيادة للفرد من حيث اهتمامه بالأفراد واهتمامه بالإنتاج. والشكل الآتي رقم (1) يبين الأنماط القيادية الخمسة التي تتألف منها هذه الشبكة، والتي لاحظ بليك وموتون أنها أكثر الأنماط شيوعا بين الإداريين ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1. النمط (1,9): يركز فيه الإداري على المشاعر الطيبة بين المرؤوسين، حتى ولو كان ذلك على حساب الإنتاج. لكن الإداري الذي يحمل هذا النمط ربما يشعر أن المجموعة السعيدة حتما تكون منتجة. لهذا فهو يكرس جل اهتمامه لضمان علاقات مرضية مع أعضاء المجموعة، إضافة إلى انه ينشغل بحاجات العاملين وبخلق جو ودّي ومريح في المنظمة والذي بنظره ينعكس إيجابا على مستوى الإنتاج.

2. النمط (9,1): الإداري او القائد الذي يؤمن بالسلطة المتشددة، والذي يحاول أن يضاعف إنتاج المنظمة من خلال القوة. يهتم قليلا بمرؤوسيه، لكنه يعطي اهتماما أكبر لانجاز المهمات، وهو يعرف تماما ما يجب عمله ويوجه التابعين نحو الأهداف التي يرسمها لهم.
3. النمط (1,1): يمثل الإداري المسلوب القوة والذي يعمل الحد الأدنى من عمله كقائد. اهتمامه قليل بالأفراد وبالإنتاج، ولا يكون مشاركا حقيقيا في شؤون المنظمة ولا يساهم بأعمالها إلا القليل، ويتجنب التدخل بشؤون العاملين وبطريقة أدائهم لأعمالهم.
4. النمط (5,5): يسعى قائد هذا النمط للمحافظة على الوضع الراهن من خلال استخدام منحى منتصف الطريق. فهو يهدف دائما إلى التوفيق بين بُعد الأفراد وبُعد الإنتاج، ويحافظ على اهتمامات معتدلة بكلا البعدين، ويتجنب الحث على التفوق أو الارتقاء لأي من الطرفين، وذلك ليضمن التوازن بينهما، واستمرارية العمل المرضي وبقاء المنظمة بعيدة عن أي خلاف أو صراع.
5. النمط (9,9): يتميز هذا النمط باهتمامه العالي ببعد الأفراد وبعد الإنتاج، ينحو فيه القائد إلى الاعتماد على الالتزام والمشاركة وعمل الفريق. يرى اونز (Owens, 1982) أن هذا النمط القيادي يعكس تماما مفهوم نظرية (y) لمكغريغور التي تفترض أن لدى الأفراد الرغبة في أن يستمتعوا بأعمالهم إلى حد كبير، كما أن متطلبات الإنتاج تتوافق مع حاجات الرضا والاعتبار التي يحققونها من خلال انجازهم المتميز. والأغراض المشتركة التي يعمل من اجلها القادة والتابعون تؤدي إلى علاقات قائمة على الثقة والاحترام.



الشكل رقم (1): يبين الأنماط القيادية التي تتألف منها هذه الشبكة

Source: (Mcshane and Von glinow, 2000)

نموذج الشبكة الإدارية الحديث

هناك نموذج آخر للشبكة الإدارية احدث من النموذج السابق الذي وضعه بليك وموتون (1964)، والذي أصبح أوسع شهرة لأنه يتضمن أوجه متنوعة من التدريب الذي يساعد القادة ليصبحوا أكثر كفاءة في بعدي القيادة الرئيسين: بعد الأفراد وبعد الإنتاج. وضع هذا النموذج بليك وماكينز (Blake & McCanse, 1991).

مع أنه متشابه مع النموذج السابق إلى حد كبير. إلا أن هذا النموذج يتضمن سبعة أنماط قيادية يُعتقد أنها تشمل أهم الفروق الموجودة في الممارسات القيادية وهي على النحو الآتي:

1. **النمط 9,1: ضبط وهيمنة (دكتاتوري)**

يمثل القائد الذي يطلب الطاعة لسلطته، ويحاول أن يضاعف إنتاج المنظمة من خلال القوة والتسلط، اهتمامه عالٍ في النتائج ومتدن في الأفراد، يدفع العاملين نحو الإنتاج دون أخذ أي اعتبار لما يمكن أن يؤثر هذا السلوك في الآخرين، فهو نظام أوتوقراطي تكون فيه الصفات الإنسانية لعلاقات القائد مع العاملين في حدها الأدنى.

إن فلسفة هذا القائد تنعكس في شعوره بان الأفراد لا يرغبون في أن يعملوا، ومشاركتهم في أداء العمل تطلب استخدام السلطة، واستخدام وسائل التوجيه والإجبار والضبط. هذه الفلسفة هي خياره الأفضل للدفاع عن ممارساته التي يجب أن يستخدمها للتعويض عما يدركه من ضعف في جهاز العاملين. لا يقصد بالنمط (9,1) مهاجمة الأفراد، لكن الإداري صاحب هذه الفلسفة يعتقد صدقا أنها الطريقة الوحيدة التي تضمن له انجاز العمل.

2. النمط 1,9: إذعان ودعم (مريح)

يظهر القائد أو الإداري في هذا النمط اهتماما قليلا بالنتائج، واهتماما كبيرا بالأفراد. فهو نمط فيه الكثير من الود والدفء، لكنه يفتقر إلى القوة والغرض، يعد القائد فيه مغذيا ومعززا يهتم بصورة فريدة بكيف يفكر الأفراد، وكيف يشعرون، ويرى أن دوره يولد الحماس ويبني المعنويات قبل أن يولد نتائج المنظمة. من الملاحظ أن القائدين في النمط (9,1)، و(1,9) متناقضان بصورة دراماتيكية، ومع أن كليهما يدركان الفرق بين منظوريهما، لكنهما غير قادرين على إدراك أن كلي المنظورين مؤذيان على حد سواء، ذلك لأن كلاً منهما يركز على منظوره بطريقة منفردة ومنعزلة وضيقة.

من ناحية أخرى، يؤمن القائد (1,9) أن هناك تناقضا في الاهتمامات بين بعد الأفراد وبعد الإنتاج. مع هذا، فإنه غالبا ما ينفي هذا التناقض بسبب حاجته لقبول المرؤوسين له، إلى جانب حرصه على أن يكون داعما لهم كي يشعروا بالرضا الذي بنظره ينعكس إيجابا على مستوى الإنتاج.

3. النمط 5,5 توازن وتوفيق (الوضع الراهن)

يقع هذا النمط في وسط الشبكة الإدارية لأنه يسعى إلى المحافظة على الوضع الراهن من خلال استخدام منحى الوسطية، وليدل على المستوى المعتدل في اهتمامه لكلي النتائج والأفراد. فالقائد بدوره يستخدم الأسلوب التوفيقي في التعامل مع حاجات العاملين وحاجات المنظمة. وثباته في منتصف الطريق يمكّنه من المحافظة على استقرار المنظمة، وعلى التوازن الضروري بين انجاز العمل ومعنويات الأفراد.

كما هو في (9,1) و(1,9)، يعتقد القائد (5,5) أن هناك تناقضا متأصلاً بين بعدي الأفراد والإنتاج، أو بين البعد الشخصي والبعد الرسمي، لذلك يسعى لحل هذا التناقض من خلال إقامة التوازن بين حاجات الأفراد والنتائج المقبولة. فسياسته

إذن، أن يقوم بعملية توفيقية بين الطرفين بدلا من الحث والإمعان في الحصول على أفضل النتائج الممكنة. فهدف هذا النمط ليس الكفاح من أجل التفوق، بل عملية يلعبها القائد بأمان من اجل نتائج مقبولة؛ كما انه عملية ليست من أجل مواجهة التحديات، ولا البحث عن حلول مبدعة، بل عملية للحد من الجدل ووقف الخلاف أو الصراع.

4. النمط 1,1 مراوغة وتهرب (لامبالاة)

يمثل الحد الأدنى باهتمامه بكلي النتائج والأفراد، ويعتبر القائد الشخص الأقل ظهورا في فريق المنظمة والأكثر ابتعادا عن دائرة النشاط في المنظمة. كما انه يبتعد عن تحمل أية مسؤولية مهمة خوفا من أن يتورط في مشاكل.

من ناحية أخرى، يرى القائد أو الإداري أن المرؤوسين لا يرغبون في العمل، وأنهم ليسوا كفئين، ومترددين في تحمل المسؤوليات، كما يعتقد أن الأفراد والإنتاج طرفان متناقضان. لهذا يشعر أن الخيار الأفضل الانسحاب من قضية الاهتمام بالعاملين، وبالتالي الابتعاد عن قضايا المنظمة.

مثل هذا السلوك ربما ينم عن فلسفة يحملها الإداري (1,1) غالبا ما تظهره في حالة تهكم تنتج عن الشعور بالإحباط بسبب عجزه عن إحداث أي تأثير ذي معنى على المنظمة.

5. نمط المرشد والآمر (الأبوي)

هذا النمط الإداري الذي ينتج عن الجمع بين نمطي الشبكة الإدارية (9,1، 1,9) ليكوّنا معا نمطا فريدا ذا علاقة أبوية كالتي بين الأب والابن، حيث تأتي المكافأة من تأثير (1,9) والعقاب من تأثير (9,1). لإملاء سلوكات القائد. فالنمط الناتج هو الضبط والهيمنة من شخص يبحث أيضا عن الطاعة والإعجاب. فالشخص المرؤوس الذي يمتثل لأوامر القائد وتعليماته يتلقى مكافآت على شكل ثناء أو ميزة، أو منفعة

تعكس بخصائصها النمط (1,9)، ولكن أيضا متوقع منه أن يحافظ على مستوى عال من الأداء لكي يتلقى قدرا اكبر من الدعم والتشجيع والمساعدة والإرشاد والتسامح من الإداري الأبوي.

لكن الشخص الذي لا يمتثل إلى هذه الأوامر والتعليمات يتلقى قدرا اكبر من المعاملة التي يمارسها الإداري (9,1)، والتي تمتاز، إضافة إلى قسوتها، بزيادة التدقيق والمراقبة والتفحص بعمل المرؤوس. كأن يقول القائد لمرؤوسه: "برهن لي انك جدير بدعمي"، أي على المرؤوس أن يكون بمستوى التوقعات.

6. نمط الاستغلال والمناورة (الانتهازي)

الانتهازي هو الشخص الذي يستخدم أياً من أنماط الشبكة الإدارية التي يحتاجها لتحقيق رغباته وأهدافه الشخصية. إداري قليل الاهتمام بما هو الأفضل للآخرين لأنه دائما مأخوذ بالسؤال: ما حصتي من هذا العمل أو ذاك؟، ماذا أجني من صنع هذا القرار أو ذاك؟. فالنمط (1,9) يجتذبه بالقدر الذي يجد فيه مصالحه الشخصية. كما ينحاز إلى النمط (9,1) عندما يضطر إلى ضبط سلوك العاملين أو إلى تعديل مسارهم الذي ينحرف عن رغباته أو عن الأهداف التي يريد تحقيقها. ينجح القائد الانتهازي من خلال استخدام الأفراد وخداعهم لكي يكسب ثقتهم ودعمهم. وما دام الأفراد يتعلمون بسرعة، لا يستطيع القائد أن يصنع أثرا دائما دون أن يضطر أحيانا للظهور بأنه قائد يقوم بخدمات للأفراد.

7. النمط 9,9 مساهمة والتزام (صحة وثبات)

يعد هذا النمط هو الأفضل والأكثر فاعلية بالنسبة لنموذج الشبكة الإدارية. إذ تظهر القيادة (9,9) اهتماما عاليا في بُعد الأفراد وبُعد النتائج؛ ويمثل هذا النمط فرضية القيادة الـ (عالية – عالية) (Hi – Hi Leadership hypothesis).

كما يهدف بشكل رئيسي إلى اختبار «ما الصحيح» وليس «مَنْ الصحيح». يتجاوز القادة (9,9) مسألة السياسة والمخاوف التي ترافقها، ويتجهون نحو الاهتمام المستمر بتقييم الفاعلية الحقيقية للمنظمة مقابل مستويات التفوق والتميّز. يركز هؤلاء القادة على استخدام التغذية الراجعة وممارسة النقد لتطوير الفهم المشترك للأهداف، والتعلم من الخبرة، بهدف إيجاد الطرق السليمة لتقوية أداء الفريق.

تهتم القيادة (9,9) بتوجيه الأفراد نحو الاعتماد على الالتزام والمشاركة وحل الصراع للوصول إلى النتائج المتميزة، كما تهتم بتشجيع كل عضو في المنظمة على تحدي الأفكار والآراء المطروحة دون خوف من الانتقام. هذا النهج الانفتاحي يولّد التزاما قويا بالنتائج لأن الأعضاء يشعرون بأنهم شركاء في انجازها. إن الصدق في إبداء الرأي الذي يتميز به أعضاء الفريق (9,9)، يبني درجة عالية من الثقة المتبادلة والاحترام، بحيث لا يخاف الأفراد من الإقدام على المغامرة في العمل واختبار محددات الإبداع التي قد تتحدى أعضاء الفريق.

هناك تشابه كبير بين نتائج نموذج بليك وموتون ونموذج بليك وماكينز؛ إذ أنهما اظهرا ارتباطا ايجابياً بالنسبة للإنتاجية والفاعلية، والجدول (7) يبين المناحي المتباينة التي استخدمت في الأنماط القيادية السبعة، وهي كالآتي:

الجدول (7): يبين وصفا للمناحي المتباينة المستخدمة في الأنماط القيادية السبعة للشبكة الإدارية

النمط	المستوى التكاملي للاهتمام	منحى القيادة	ثقافة الفريق
الضبط والهيمنة (دكتاتورية)	الاهتمام بالنتائج (9) عالٍ الاهتمام بالأفراد (1) متدن	أتوقع النتائج واضبط بوضوح سير العمل وتقدمه	• قمع الأعضاء. • غضب وكآبة. • يصبح الأفراد عدائيون. • توتر، دافعية ضعيفة والتزام ضعيف.
الداعم المتساهل (مريح)	الاهتمام بالنتائج متدن (1) الاهتمام بالأفراد عالٍ (9)	ادعم النتائج التي تقوي العلاقات السعيدة أولد الحماس بالتركيز عل الجوانب السارة والايجابية	• الأعضاء راضون لكن لا يشعرون بالأمن وقلقون. • الود والراحة والمجاملة بين الأفراد ما دام الجو يخلو من المشاكل
التوازن والتوفيق (الوضع الراهن)	الاهتمام بالنتائج معتدل (5) الاهتمام بالأفراد معتدل (5)	ادعم النتائج التي لها تأييد بين المجموعة، لكن احذر من المغامرة غير الضرورية. اختبر أدائي من قبل الآخرين. واقبل بالموافقة الجماعية	• الأعضاء قلقون لكنهم حذرون ومتيقظون في حالات الحوار والجدل. • الإبداع معطل بسبب الاتكال المفرط على الإجراءات البيروقراطية.
المراوغة والتهرب (اللامبالاة)	الاهتمام بالنتائج متدن (1) الاهتمام بالأفراد متدن (1)	أتهرب من تولي مسؤولية مهمة تتعلق بالنتائج كي أتجنب التورط بمشاكل	• يعمل الأعضاء بفتور ويفضلون العمل بعزلة كلما كان ذلك ممكناً. • التزامهم الشخصي بالنتائج قليل أو معدوم.

النمط	المستوى التكاملي للاهتمام	منحى القيادة	ثقافة الفريق
فرض وإرشاد (أبوي)	الاهتمام بالنتائج 1 + 9 الاهتمام بالأفراد 9 + 1	• أتولى ضبط النتائج • اعرف المبادرات كي يأخذ بها الآخرون. • ادعم الأعضاء بالثناء والتقدير، ولا أشجع التحدي لأفكاري.	• يستقطب الأعضاء بالمحاباة والتحيز، الأمر الذي يسبب الاستياء والعداء، وعدم الثقة والاحترام.
الاستغلال والمناورة (انتهازي)	الاهتمام بالنتائج - متقلب الاهتمام بالأفراد - متقلب	• اقنع الآخرين لدعم النتائج التي تهمني شخصيا وإذا كان أيضا يهم الآخرين فهذا جيد لكسب الدعم. • اعتمد على المنحى. القيادي الذي يؤكد على التعاون معي.	• يعمل الأفراد باستقلالية ولكن بدون ثقة متبادلة أو احترام. • يقاوم الأفراد المشاركة بالمصادر خوفا من أن يفقدوا مكاسب شخصية. • هناك درجة عالية من المنافسة الهدامة.
المساهمة والالتزام (الثبات والاستقامة)	الاهتمام بالنتائج عال (9) الاهتمام بالأفراد عال (9)	• أبرهن التزامي بنتائج سليمة من خلال اعتمادي على عمل الفريق. • استكشف جميع الحقائق والآراء للوصول إلى تفاهم مشترك لأفضل الحلول والنتائج.	• يظهر الأعضاء مستويات عالية من الثقة المتبادلة وبهذا يزدهر الإبداع. • يشعر الأعضاء بدرجة عالية من الالتزام بالنتائج.

Source: Cunningham, William & Cordeiro, Paula (2006), Boston: Pearson Education, Inc.

الفلسفة التي يقوم عليها نموذج الشبكة الإدارية

غالبا ما تعكس فلسفة القائد الإدارية اتجاهاته وافتراضاته الأساسية التي يحملها تجاه الأفراد وكفاياتهم، والطريقة التي يمكن بها انجاز العمل من خلالهم على أفضل وجه. وإذا حاولنا تطبيق هذه الفلسفة على الأنماط القيادية الخمسة لنموذج الشبكة الإدارية، نلاحظ أن هذا النموذج مبني على ثلاث فلسفات مختلفة عن قضايا الأهمية النسبية لبُعد الأفراد مقابل بُعد الإنتاج.

الفلسفة الأولى: تفترض أن بعدي الأفراد والإنتاج في صراع دائم ولهما اهتمامات متضاربة

هذا الوضع يعكس فكرة أن الأفراد لا يرغبون في العمل، كما أنهم على العموم غير كفئين. لذلك فإن القائد الذي يحمل هذه الفلسفة يحاول أن يعوض عن قصور العاملين باتخاذ مبادرات متنوعة (حسب نمطه القيادي) للقيام بالعمل من حيث التخطيط ورسم السياسات وتوزيع المهمات وصنع القرارات. والأنماط القيادية التي تتفق مع هذه الفلسفة هي: (1,1)، (1,9)، (9,1) (Teleometrics International, 1973).

الفلسفة الثانية: تدعو إلى الاعتدال والتوفيق

ويمكن أن توصف بأنها امتداد لنظرية الصراع لكون اهتمامات بعدي الأفراد والإنتاج لا تعتبر على وفاق. والنمط القيادي الأكثر ملاءمة لهذا التوجه الفلسفي هو النمط (5,5)، لأنه يهدف إلى العمل على التوفيق بين حاجات المنظمة وحاجات الأفراد. يفترض القائد الذي يحمل هذا النمط انه بإمكان الأفراد أن يكونوا فقط معتدلين بإنتاجهم وبرضاهم عن العمل، لذلك فهو يرى أنهم غالبا ما يكونون بحاجة إلى قيادة براغماتية وإدارة مرنة، ربما تلجأ أحياناً إلى أسلوب المناورة.

الفلسفة الثالثة: تتخذ النمط القيادي (9,9) أساسا لها

والتي تقوم على افتراض أن الأفراد يصبحون في قمة الرضا والإنتاج عندما ينجزون عملاً ذا معنى وقيمة للمنظمة. مثل هذا المنحى التكاملي الهادف يسعى دائما إلى توفير الحد الأقصى من الرضا لبعدي الأفراد والإنتاج من خلال خلق أوضاع عمل من جانب القائد تشكل قيمة كبرى للمنظمة التي يديرها.

إن الخلفية الفلسفية لهذا القائد تهيئه مسبقا لممارسة سلوكات معينة خلال مراحل العملية الإدارية الهادفة. ففي مرحلة صنع القائد مثلا يعمل على مشاركة جميع المتأثرين بهذا القرار وبالتخطيط له في محاولة لكسب التزام الأفراد من خلال المشاركة، ولإثارة إبداعهم من خلال توفير البيئة المناسبة والمصادر اللازمة.

محددات منظور القيادة السلوكية

ابتعدت القيادة المستندة إلى نموذج الشبكة الإدارية نوعا ما عن فرضية القيادة الـ(عالية – عالية) للأسباب نفسها التي جعلت أعلام القيادة أن يبتعدوا عن المنظور السلوكي للقيادة. احد هذه الأسباب هو أن الدراسات التي دعمت فرضية القيادة (عال – عال)، اعتمد على استبانة فقراتها ذاتية جدا بحيث أصبح من السهل تنميطها وجعلها متحيزة لتعزو فاعلية القائد لمستوياته العالية في بعدي الأفراد والإنتاج. (McShane & Von Clinow, 2000).

وربما استنتج التابعون من ذلك أن شخصا ما قائد عظيم. ومن الطبيعي أن يتبع ذلك بأن هذه الهالة التي تكلل بها القائد قد تسببت في تقديرات التابعين العالية لنمطه القيادي في بعدي الأفراد والإنتاج على فقرات الاستبانة. إضافة إلى ذلك، لقد ابتعد أعلام القيادة المعاصرة عن المنظور السلوكي لأنه تجاهل حقيقة أن النمط القيادي الأفضل قد يعتمد على الموقف أكثر من اعتماده على السلوك.

هذه الحقيقة قد خفضت كثيرا من مستوى القيمة التنبؤية للمنظور السلوكي لصالح المنظور الموقفي.

الفصل الثالث

المنحى الموقفي في القيادة

نظرية فيدلر الموقفية

نظرية مسار الهدف الموقفية

نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية

نظرية فروم ويتون المعيارية الموقفية

قضية التدريب في القيادة الموقفية

السلوك التنظيمي في المدارس من منظور موقفي

استنتاجات موقفية

الفصل الثالث

المنحى الموقفي في القيادة

يرتكز المنظور الموقفي في القيادة على فكرة أن النمط القيادي الأنسب هو النمط الذي يعتمد على الموقف. ومراراً تستخدم كلمة «يعتمد» للإجابة عن سؤال حول الحل الأفضل لمشكلة تنظيمية. مع أن الكلمة قد تزعج بعض الأفراد، إلا أنها تعكس طريقة مهمة لفهم الأحداث التنظيمية والتنبؤ بها، وهذا ما يسمى بالمنحى الموقفي. وينص هذا المنحى على أن فعل معين قد يؤدي إلى نتائج مختلفة في مواقف مختلفة. وهذا يعني انه لا يوجد «حل أفضل» في جميع الظروف.

يرفض المنظرون في القيادة الموقفية أن يكون منحى واحداً هو الأفضل للقيادة، فهم يؤمنون أن الوقت المتوفر، والمهمة، وكفاية المجموعة ونضجها، والحاجة إلى المشاركة، والسلطة، ودينامية الموقف- جميعها تقرر النمط القيادي الذي يجب أن يمارس. لكل مستوى في التطور يحدث بين أعضاء القوة العاملة، على القائد أن يكيف نمطه القيادي وفقا لهذا التطور. لهذا يجب أن يظهر القادة درجة عالية من المرونة في أنماطهم القيادية. (Cunningham & Cordeiro, 2006).

كما تفترض معظم النظريات الموقفية أن القادة الفعالين يجب أن يكونوا مبصرين ومرنين، وقادرين على تكييف سلوكاتهم وأنماطهم القيادية للموقف المباشر. هذا العمل ليس سهلا، فقد تكون للقادة أنماطهم المفضلة. لذلك قد يأخذ الأمر جهدا كبيرا كي يتعلم القائد متى وكيف يغير نمطه القيادي كي يتواءم مع الموقف. فالقائد الذي يستطيع أن ينجح بإتقان هذه المعادلة يجب أن يتمتع بشخصية منضبطة وتأملية،

ومتميزة بذكاء عاطفي كي يكون قادرا على تشخيص الظروف التي تتزاوج مع سلوكه.

يعتبر اونز (Owens, 1995). أحد الباحثين البارزين في مجال القيادة، أن الجهود المعاصرة لوصف وفهم القيادة الموقفية تتفق على أربعة افتراضات وهي:

1. يمكن وصف القيادة من خلال السلوك الذي يستخدمه القائد في علاقته مع المجموعة.
2. قضية القيادة الرئيسية هي المدى الذي يكون به سلوك القائد مباشرا (تسلطيا)، او تشاركيا (ديمقراطيا).
3. لا توجد طريقة واحدة فضلى عالميا لممارسة القيادة تحت جميع الظروف. لذلك، من الضروري استخدام نظام ما لتقدير الظروف الموقفية أثناء اختيار القائد لنمطه السلوكي.
4. عند اختيار النمط القيادي (مباشر او تشاركي)، فالمعيار الملائم لهذا الاختيار هو الفعالية، كان نسأل: أي نمط يُحدث فعالية أكثر للمنظمة؟

قبل البدء في عرض أهم النظريات الموقفية، لابد من التوقف عند قضية رئيسية تواجهها هذه النظريات وربما تشكل عصبها الذي يحدد نجاحها أو فشلها، وهي قضية فاعلية القيادة. تعني القيادة، فيما تعنى، نمط السلوك البيشخصي الذي يساعد مجموعة ما في تحقيق حاجاتها. وإذا تذكرنا أن كل مجموعة تتجه نحو بعد المهمات تهدف إلى تحقيق حاجتين جوهريتين، **الأولى**، انجاز أهدافها، **والثانية**، صيانة نفسها. دور القادة بعدئذ، أن يتفاعلوا مع المجموعات بطريقة يقصد بها التأثير على أعضائها كي يسهموا في تحقيق هذه الحاجات. هذا يعني انه عندما يستخرج القادة أنماط السلوك المطلوبة من أعضاء المجموعات، نحصل بذلك على قيادة ناجحة. ولكن مع أن القيادة قد تنجح في استخراج السلوكات المقصودة من أعضاء المجموعة إلا أنه ليس بالضرورة أن ينجح

القائد بمساعدة المجموعة في انجاز مهماتها او في تقوية ذاتها. كما يستطيع القائد أن يزيد من فاعلية المنظمة من خلال التأكيد على وضع إجراءات منظمة وعملية توجه المجموعة نحو انجاز مهماتها، ويوصف بذلك بأنه قائد ناجح. ولكن إذا أدت هذه الإجراءات الجديدة الى قدر كبير من عدم الرضا لدى العاملين وأثرت سلباً على معنوياتهم، فإن ذلك لا يؤثر سلبا على فاعلية المنظمة فحسب، بل أيضا تضعف من قدرتها على انجاز أهدافها، وعندها يصبح من الصعب وصف القيادة بأنها فعالة.

إن مفهوم فعالية القيادة إذن له علاقة كبيرة بدافعية التابعين. إذا عمل مدير المدرسة بطريقة حازمة معتبراً انه يستطيع بقوته أن يجعل المعلمين يعملون وفقا لتوقعاته وامتثالا لتوجيهاته، فهو يعمل بذلك على إثارة شعور الاستياء لديهم، وبهذا تكون فاعلية القيادة ضعيفة بقدر الضعف الذي تكون فيه صيانة حاجات المعلمين. مثل هذا المدير إنما يمثل القيادة التي تعمل من منطلق القوة دون النظر إلى أهمية القوة التي تمنح من قبل التابعين. فالقيادة الفعالة هي التي تكون مدعومة من قبل التابعين الذين ينجزون ما يجب انجازه بقوة الدافعية المشحونة في دواخلهم. ومع أن القادة الناجحين يستطيعون دفع الأفراد للعمل، لكن القادة الفعّالين يستثيرون إرادة الأفراد بالطرق المرغوبة، إنهم يريدون أن ينجزوا المهمات لأنهم يجدونها مجزية ومرضية لهم.

النجاح في القيادة إذن يعزى إلى الطريقة التي يسلك بها الأتباع، بينما الفعالية في القيادة تعزى إلى دافعية الأتباع الداخلية.

هؤلاء الذين يؤكدون على النجاح في القيادة يعمدون إلى التأكيد على القوة الرسمية لمناصبهم في المنظمة ويشعرون بأهمية الإشراف المباشر على العاملين حتى يتأكدوا أن الأمور تسير كما يريدون. فهم يؤكدون على الضبط ويشعرون بالحاجة إلى وجودهم في كل مكان، إما شخصيا أو بإشراف من ينوب عنهم.

من ناحية أخرى، يتطلع القادة الفعّالون إلى الجمع بين سلطة المكتب والقوة الممنوحة من التابعين والتي يستثيرها القادة من خلال توحيد طموحاتهم مع طموحات التابعين وتوقعاتهم.

من الملاحظ إذن، أن التعبيرين «ناجح» و «فعّال» لهما معانٍ مهمة في دراسة موضوع القيادة بشكل عام، والقيادة الموقفية بشكل خاص.

نظرية فيدلر الموقفية Fiedler's Contingency Theory

تعد نظرية فيدلر أولى النظريات الموقفية المبكرة. وطبقا لهذا النموذج الموقفي تعتمد فعالية القائد على ما إذا كان نمطه القيادي يتزاوج على نحو ملائم مع الموقف. وتختبر النظرية نمطين قياديين يتوافقان أساسا مع النمط القيادي الذي يهتم بالأفراد والنمط القيادي الذي يهتم بالإنتاج.

يشير فيدلر من مراجعته للأدب إلى أن كلي البعدين لم يظهرا ثباتا في أن احدهما أكثر فاعلية من الآخر. كما يشير أيضا إلى أن الإدارة التشاركية قد أظهرت فاعلية في بعض المواقف، لكنها لم تظهر نفس الفاعلية في مواقف أخرى.

كما عاد بنا فيدلر إلى الماضي ليذكرنا أن المفهوم الأساسي للقوة التي تشكل أو تقولب السلوك، حسب وجهة النظر الكلاسيكية هو أن السلوك ينشأ من التفاعل بين الشخصية (حاجات ودوافع)، والموقف (بيئة). لهذا، اعتمدت أبحاث فيدلر على:

1. تقييم دافعية القائد، كأن نعرف أهم الأهداف التي يرغب في تحقيقها.
2. تقييم مدى دعم الموقف لانجاز الأهداف.

ولقياس دافعية القائد طور فيدلر ميزانا متدرجا أطلق عليه: ميزان المشارك الأقل تفضيلا للعمل معه. (LPC)(*).

يطلب في هذا الميزان أن تفكر بالشخص الذي لا تفضل أن تعمل معه، مع أن هذا الشخص قد يكون زميلا لك لكنك لا ترغب في أن تشاركه بمهمة ما نظرا لصعوبة التعامل معه وخوفا من الفشل في انجاز المهمة. وفي الجدول (8) يطلب منك وصف هذا الشخص كما يبدو لك.

فالشخص الذي يوصف بأنه الأقل تفضيلا للعمل معه وبصورة سلبية جدا، ذلك يعنى أن هذا الشخص يحصل على درجة (LPC) متدنية، أما الشخص الذي

(*) Least Preferred Co – Worker.

يوصف بأنه ايجابي وان العمل معه مريح ومقبول، ذلك يعني أن هذا الشخص يتمتع بدرجة (LPC) عالية. كما أن القائد الذي يعتقد أن العلاقات البيشخصية المتفاعلة مطلب مهم لانجاز المهمات، ذلك يعني أن هذا القائد يتمتع بدرجة (LPC) عالية. الجدول (8) يبين الميزان المتدرج لخصائص المشارك الأقل تفضيلا للعمل معه.

الجدول رقم (8): يبين الميزان المتدرج لخصائص المشارك الاقل تفضيلا للعمل معه

Unpleasant غير سار	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Pleasant سار
Unfriendly غير ودود	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Friendly ودود
Accepting يقبل	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Rejecting يرفض
Frustrating محبط	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Helpful مساعد
Enthusiastic متحمس	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Unenthusiastic غير متحمس
Relaxed مرتاح	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Tense متوتر
Close مقترب	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Distant مبتعد
Warm دافئ	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Cold بارد
Uncooperative غير متعاون	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Cooperative متعاون
Hostile عدائي	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Supportive داعم
Interesting مثير للاهتمام	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Boring ممل
Harmonious منسجم	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Quarrelsome مشاكس
Hesitant متردد	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Self – assured متأكد
Inefficient غير كفؤ	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Efficient كفؤ
Gloomy كئيب	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 , 8	Cheerful مبتهج
Open منفتح	8 , 7 , 6 , 5 , 4 , 3 , 2 , 1	Guarded حذر

Source: Robert Owens (1981), Organizational Behavior in Education, 2nd Ed., Prentice – Hall, Inc.

يقترح نموذج فيدلر أن النمط القيادي الأفضل يعتمد على مستوى الضبط الموقفي، أي مستوى القوة التأثيرية التي يمتلكها القائد في موقف معين. ويرى فيدلر أن الضبط الموقفي يتأثر بثلاثة عوامل، وهي بحسب أهميتها كالآتي: علاقة القائد بالأعضاء، وتنظيم المهمة، وقوة مركز القائد (McShane & Glinow, 2000).

1. **علاقة القائد بالأعضاء**: تعني درجة ثقة الأعضاء بالقائد ومدى احترامهم له. وفي حالة العلاقات الجيدة، يكون من السهل على القائد أن يمارس سلطاته على الأعضاء، وأن يؤثر عليهم. كما دلت أبحاث فيدلر على أن هذا العامل هو الأهم لفاعلية القيادة.
2. **تنظيم المهمة**: ويقصد به مدى وضوح إجراءات انجاز المهمة، أي مدى وضوح أهداف المهمة، وتنظيم خطوات العمل الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
3. **قوة مركز القائد**: تدل على مدى امتلاك القائد للشرعية والسلطة في ممارسة امتيازاته بحرية التصرف بأمور المنظمة، مثل إجراءات تعيين المستخدمين، أو فصلهم من العمل، أو ترقيتهم، أو مكافأتهم أو معاقبتهم.

هذه العوامل الموقفية الثلاثة يمكن أن تشكل ثماني مجموعات للمواءمة الموقفية. وبصورة أكثر وضوحا يمكن تشكيل المجموعات الثمانية إلى فئة مؤيدة جدا للقائد، وفئة معتدلة في تأييدها للقائد، وفئة غير مؤيدة للقائد، (كما هو موضح في الجدول (9)). هذا الأسلوب الذي وضعه فيدلر لتقدير المواءمة الموقفية للقائد، يفيد اختيار النمط القيادي الذي يتوقع أن يكون الأكثر فاعلية في مواقف متعددة. ويمكن تلخيص ذلك في الجدول (9).

الجدول (9): فئات المواءمة الموقفية في نموذج فيدلر القيادي

	مؤيد جداً			تأييد متوسط			غير مؤيد	
	1	2	3	4	5	6	7	8
علاقات القائد بالأعضاء	جيد	جيد	جيد	جيد	ضعيف	ضعيف	ضعيف	ضعيف
تنظيم المهمة	عال	عال	متدني	متدني	عال	عال	متدني	متدني
قوة مركز القائد	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف	قوي	ضعيف

Sours: Owens, R. (1981), Organizational Behavior in Education, NJ: Prentice – Hall Inc.

النمط القيادي الفعال

يبين الجدول (10) انه في كلي الموقفين، المؤيد وغير المؤيد يحتاج القائد، حتى يكون فعالا، إلى أن يكون نمطه القيادي متجها نحو بعد الإنتاج (وهو نمط مباشر بدرجة LPC متدنية). ومثال على ذلك، عندما يتمتع القائد بعلاقات جيدة مع المجموعة، ويمتلك قوة مركز عالية، والمهمة حسنة التنظيم؛ فقد يضعف مركزه فيما إذا اتبع سلوكاً تشاركياً مع أتباعه، لأن الموقف بمجمله مؤيد له، ويحظى بثقة المجموعة ودعمها، ويمتلك القوة ليعمل ما هو ضروري، إضافة إلى أن المهمة جاهزة للانجاز. فالتابعون بهذه الحالة، يتوقعون من القائد أن يعمل على انجاز المهمة دون أن يحدث ضجة لا ضرورة لها. على النقيض الآخر عندما يكون الموقف غير مؤيد للقائد مطلقا؛ بمعنى أن مركز القائد ضعيف، ودعم المجموعة له قليل جدا، والمهمة غير منظمة، يبدو في هذا الوضع أن السلوك القيادي المباشر والمتجه نحو بعد الإنتاج، هو الأسلوب الوحيد الذي يمكن أن يدفع مجموعة العمل نحو انجاز المهمة، لكن في حالات التأييد المعتدل للقائد، خاصة عندما تكون العلاقات جيدة مع المجموعة، فالنمط القيادي المتجه نحو العلاقات الإنسانية يكون النمط المناسب لمثل هذا الموقف. يقول فيدلر:

إن أداء القيادة إذن، يعتمد إلى حد كبير على ما إذا كانت المنظمة تعتمد على خصائص القائد. فالأمر لا يعني شيئاً إذا قلنا أن هذا القائد فعال، وذاك غير فعال. بل علينا أن نقول بأن القائد يمكن أن يكون فعالاً في موقف ما وغير فعال في موقف آخر. فإذا رغبنا في زيادة فاعلية المنظمة ومجموعة العمل، ليس علينا فقط أن نتعلم كيف ندرب القادة بأن يكونوا أكثر فاعلية، بل أيضا كيف نبني بيئة تنظيمية يستطيع فيها القائد أن يقوم بأداء حسن.

الجدول رقم (10): يبين تحليل المتغيرات الموقفية لاقتراح نمط القائد المحتمل أن يكون الأكثر فاعلية في نموذج فيدلر الموقفي

	العوامل الموقفية			المواءمة	نمط القائد الأكثر فاعلية
	قوة مركز القائد	تنظيم المهمة	علاقة القائد بالأعضاء	مواءمة الموقف للقائد	فعالية نمط القائد
1.	قوي	منظمة	جيدة	موائم	نمط المهمة (درجة LPC متدنية)
2.	ضعيف	منظمة	جيدة	موائم	نمط المهمة (درجة LPC متدنية)
3.	قوي	غير منظمة	جيدة	موائم	نمط المهمة (درجة LPC متدنية)
4.	ضعيف	غير منظمة	جيدة	موائم	نمط العلاقات (درجة LPC عالية)
5.	قوي	منظمة	ضعيفة	موائم متوسط	نمط العلاقات (درجة LPC عالية)
6.	ضعيف	منظمة	ضعيفة	موائم متوسط	نمط العلاقات (درجة LPC عالية)
7.	قوي	غير منظمة	ضعيفة	موائم متوسط	نمط العلاقات (درجة LPC عالية)
8.	ضعيف	غير منظمة	ضعيفة	غير موائم	نمط العلاقات (درجة LPC متدنية)

Source: Robert Owens, (1981), Organizational Behavior in Education, NJ: Prentice – Hall Inc.

نظرة ناقدة لنظرية فيدلر الموقفية

اكتسب فيدلر أهمية جديرة بالتقدير لكونه الرائد الأول في بناء الاتجاه القائم على الفكر الموقفي. مع هذا، لقد واجهت نظرية فيدلر انتقادات جديرة بالاعتبار، ومن أهم هذه الانتقادات هي:

1. إن الميزان (LPC): الذي استخدمه فيدلر لمعرفة النمط القيادي لم يكن دقيقاً في تحديد نوع السلوك القيادي للقائد، وترك الحكم في ذلك لرأي المجموعة التي تستجيب لهذا الميزان.
2. إن التنظيم الهرمي لعوامل الضبط الموقفي الثلاثة لم يبرَّر على أساس علمي، كما أن عامل «علاقة القائد بالأعضاء" يعتبر مؤشرا لفاعلية القائد أكثر من أن يكون عاملا موقفيا. (McShane & Glinow, 2000).
3. تعترف نظرية فيدلر بنمطين للقيادة، بينما النماذج الموقفية الأخرى وضعت أنماطا قيادية أخرى وأكثر واقعية.

هذه الانتقادات ربما توضح لماذا لم تجد النظرية دعما امبريقيا كافيا.

ومع أن النظرية قد تصبح مجرد مرجع في تاريخ الفكر الموقفي، إلا أنها أيضا نالت أهمية في اقتراحها بان النمط القيادي مرتبط بشخصية القائد، وبالتالي يبقى النمط مستقرا مع انه من الممكن للقادة أن يغيروا من أنماطهم القيادية مؤقتا لكنهم يميلون دائما إلى أن يستخدموا أنماطهم الأصيلة على المدى البعيد. وهذا يتناقض مع غالبية النظريات الموقفية التي تفترض أن القائد يتمتع بالمرونة التي تمكنه من أن يغير نمطه القيادي ليتوافق مع معطيات الموقف.

نظرية مسار الهدف الموقفية Path – Coal Theory

نظرية مسار- الهدف منحى موقفي للقيادة طورها روبرت هاوس (House) في عقد السبعينيات من القرن العشرين. سميت بمسار- الهدف لأنها تركز على كيف يؤثر القادة في مفاهيم مرؤوسيهم من حيث أهداف العمل وأهدافهم الشخصية، والمسارات التي تؤدي الى انجاز الهدف.

هناك العديد من النظريات الموقفية التي برزت في تلك الفترة، لكن نظرية مسار الهدف تميّزت عن غيرها في أنها صمدت أمام النقد العلمي أكثر من أي نظرية أخرى. كما أن لهذه النظرية جذورا تربطها بنظرية التوقع للدافعية (Expectancy theory of motivation). والتي درس فيها مارتن ايفانز (Martin Evans)، كيف أن سلوك القائد يؤثر في مفاهيم التابعين التوقعية التي تربط جهودهم بالأداء الموجه نحو الأهداف. وبالاعتماد على هذا المنظور طور هاوس وزملاؤه نظرية مسار- الهدف كنموذج موقفي للقيادة (McShane & Von Glinow, 2000).

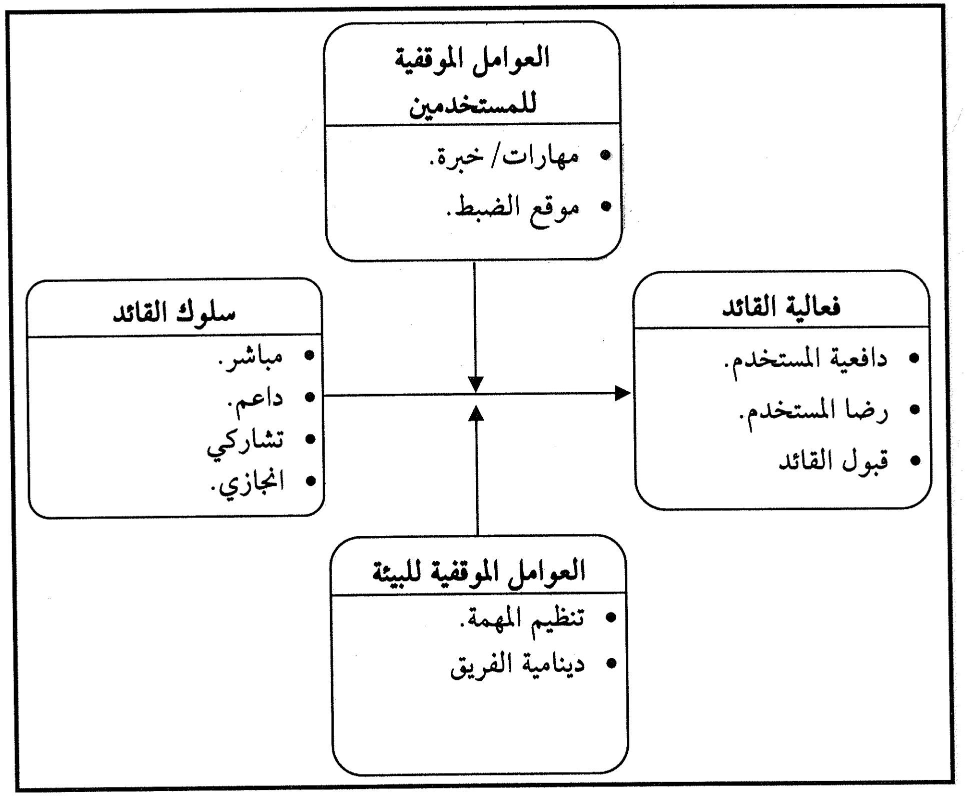
في ضوء ذلك تفترض نظرية مسار الهدف ما يلي:

أولا: يؤثر القادة في رضا التابعين وأدائهم من خلال جعل حاجاتهم للرضا متوقفة على أداء العمل الفعال. ولهذا يعمل القادة على تقوية توقعات الأداء وقيمة نتائج هذا الأداء، من خلال التأكيد على أن المستخدمين (التابعين) الذين يؤدون أعمالهم بصورة حسنة يحصلون على درجة أعلى من الشعور بتحقيق الحاجة من هؤلاء الذين يؤدون أداء ضعيفاً.

ثانيا: يعمل القادة الفعّالون على تقوية الجهد نحو الأداء من خلال توفير المعلومات والدعم، ومصادر أخرى ضرورية لمساعدة التابعين في انجاز مهماتهم.

تقترح نظرية مسار الهدف انه يمكن للقادة أن يستثيروا دافعية ورضا التابعين في موقف معين من خلال تبني واحد أو أكثر من الأنماط القيادية الأربعة الآتية:

الشكل (2) يبين الأنماط القيادية الأربعة لنظرية مسار الهدف والعوامل الموقفية التي تؤثر على فاعلية القائد.



الشكل (2): يبين أربعة أنماط قيادية لنظرية مسار ا لهدف وعوامل موقفية متعددة تؤدي إلى ثلاثة مؤشرات لفاعلية القائد

Source: S. McShane & Mary Von Glinow (2000), Organizational Behavior, Boston: McGraw – Hill.

1. النمط القيادي المباشر Directive Leadership style

يوضح هذا النمط السلوك القيادي الذي يوفر نوعاً من البيئة السيكولوجية لتوجيه المرؤوسين، كما يوضح القائد أسلوب أداء الأهداف ووسائل تحقيقها، والمعايير التي يقاس على أساسها نوع الأداء. وبالإضافة، يتضمن هذا النظام طريقة استخدام المكافآت، ومقابلها إجراءات ضابطة لسلوك المرؤوسين.

الجدير بالذكر أن القيادة المباشرة مشابهة تماما للقيادة التي تركز على بُعد المهمة أو الإنتاج، والتي وصفت سابقا في هذا الفصل.

2. النمط القيادي الداعم Supportive Leadership Style

يوفر هذا السلوك القيادي الدعم السيكولوجي للمرؤوسين. اذ يكون القائد ودودا، وسهل التعامل معه، ويهيئ جوا مريحا للعمل، ويعامل المرؤوسين باحترام متكافئ، كما يظهر اهتماما بحاجاتهم وبمكانتهم في المنظمة. وإن النمط القيادي الداعم مشابه تماماً لنمط الأفراد والعلاقات الإنسانية الذي وصف في مكان سابق من هذا الفصل.

3. النمط القيادي التشاركي Participative Leadership Style

يشجع هذا النمط التشاركي المرؤوسين ويمهد لهم المشاركة في صنع قرارات تتجاوز أداءهم العادي. فالقائد يتداول مع أفراد المجموعة العاملة ويطلب مقترحاتهم ويستقبل أفكارهم بجدية واهتمام قبل أن يتخذ أي قرار. والقائد الداعم يعامل التابعين بالتساوي، بينما القائد التشاركي يضيف إلى ذلك بأنه يتشاور مع التابعين ويستخدم أفكارهم للتوصل إلى قرار.

4. النمط القيادي المهتم بالانجاز Achievement – Oriented Leadership

هذا النمط يشجع التابعين للوصول إلى قمة الانجاز، يضع القائد أهدافا للتحدي، ويتوقع من التابعين أن ينجزوها بأعلى مستوى ممكن من خلال سعيه الحثيث لرفع مستوى أدائهم. كما يظهر لهم درجة عالية من الثقة في أنهم سيضطلعون بالمسؤوليات وينجزون أهداف التحدي.

من ناحية أخرى، فان القيادة التي تسلك نمط الانجاز تطبق نظرية وضع الهدف (Goal - Setting)، التي تستخدم الإثارة وتوضح دور الأتباع في بناء الأهداف. إذ تسعى هذه النظرية إلى تحسين أداء التابعين بطريقتين:

أ. رفع مستوى جهود المثابرة لديهم.

ب. إعطاؤهم دورا مفاهيميا واضحا كي تنحصر جهودهم في المسار السلوكي الذي يرفع من مستوى أدائهم في العمل.

إضافة إلى ذلك، يستخدم نمط الانجاز، التوقعات الايجابية المرتبطة بمفهوم تنبؤ تحقيق الذات (Self Fulfilling Prophecy)، الذي وضعه هنري كودراشي (Qudracci) من أجل تحسين أداء العاملين بواسطة التوقعات الايجابية. إذ يعتقد كودراشي أن تنبؤ تحقيق الذات يحدث عندما تتسبب توقعاتنا عن شخص ما في جعل هذا الشخص يعمل بطريقة تتفق مع هذه التوقعات. إذ إن تصوراتنا وتوقعاتنا تستطيع أن تؤثر في الواقع. فإذا كانت التصورات ايجابية عن الشخص، تصبح أيضا توقعاتنا عنه ايجابية، وبتأثير منها يتحسن أداء الشخص ويعمل وفقا لهذه التوقعات. (Qudracci in McShane & Von Glinow, 2000).

العوامل الموقفية لنظرية مسار الهدف

تشير نظرية مسار الهدف، كنظرية موقفية، أن كلا من هذه الأنماط القيادية الأربعة يكون فعالا في بعض المواقف، وليس فعالا في مواقف أخرى. وتحدد النظرية مجموعتين من المتغيرات الموقفية التي تعمل على تعديل العلاقة بين نمط القائد والفاعلية: الأولى، خصائص المستخدمين الشخصية، والثانية، خصائص بيئة العمل للمستخدمين. وفيما يلي توضيح لكل من هذه الخصائص:

1. خصائص المستخدمين الشخصية

أ. **المهارة والخبرة**: من خصائص المستخدمين الشخصية في نموذج مسار الهدف قضية كيف يدرك العاملون قدراتهم الشخصية؟ إن الدمج بين النمط المباشر والنمط الداعم ربما يكون الأفضل للمستخدمين الذين يعتقدون أنهم قليلو المهارة والخبرة. فالقيادة المباشرة في هذه الحالة تزود العاملين بالمعلومات التي يحتاجونها

لانجاز المهمة، بينما السلوك القيادي الداعم يساعدهم في التعامل مع مواقف العمل الغامضة وغير المألوفة لديهم، وكلما ارتفع مستوى إدراك العاملين لقدراتهم ومهماتهم يقل قبولهم لسلوك القائد المباشر. إذ إن سلوك القائد المباشر لم يعد ضروريا في حالة إدراك العاملين للمهمات ولطريقة انجازها. لهذا، فإن قبول سلوك القائد يعتمد إلى حد كبير على خصائص التابعين.

ب. **موقع الضبط Locus of Control**: يعد موقع الضبط من خصائص المستخدمين المهمة في نموذج مسار الهدف. ويقصد به الدرجة التي يرى فيها الفرد مدى استجابة البيئة لسلوكه/ سلوكها. فالأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يعزى إلى سلوكهم الشخصي يكون لديهم موقع ضبط داخلي. هؤلاء الأفراد يعتقدون أن لديهم القدرة على ضبط بيئة العمل، ويعتقدون أن موقع الضبط يكمن في داخلهم. أما الأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يعزى إلى الحظ أو الصدفة، أو القدر، أو إلى أسباب خارجية أخرى، يكون لديهم موقع ضبط خارجي، ويعتقدون أن موقع الضبط يكمن في البيئة.

نتيجة لذلك فالأفراد ذوو موقع الضبط الداخلي يفضلون النمط القيادي التشاركي والنمط الانجازي، وقد يشعرون بالإحباط تحت النمط القيادي المباشر.

في المقابل يفضل الأفراد ذوو موقع الضبط الخارجي نمط القيادة المباشر والنمط الداعم لأنهم يعتقدون بان أداءهم غالبا ما يعزى إلى الحظ والقدر، فهم لذلك يشعرون بالرضا عندما يعملون تحت قيادة مباشرة وداعمة.

2. العوامل الموقفية البيئية

يقصد بالمتغيرات البيئية في نموذج مسار الهدف بأنها العوامل التي لا يمكن ضبطها من قبل المستخدمين، لكنها مهمة لفهم المهمات الموكلة إليهم، ولقدرتهم على انجازها بفاعلية. فالمهمات، ونظام السلطة الرسمي للمنظمة، ومعايير العمل جميعها تمثل العوامل الموقفية البيئية. وتؤثر هذه المتغيرات البيئية على المستخدمين بطرق

مختلفة. فهي تثير هؤلاء العاملين لأداء الإجراءات الضرورية للمهمة، كما تحثهم على الانجاز. (Hoy & Miskel, 1982).

ولضمان فاعلية الأفراد في أوضاع بيئية مختلفة، لابد أن يستخدم السلوك القيادي المباشر عندما تكون المهمة ليست روتينية لان مثل هذا السلوك يقلل من دور الغموض الذي يمكن أن يحدث في مواقف العمل المعقدة، خاصة في حالة المستخدمين الذين يفتقرون إلى الخبرة.

أما المستخدمون الذين يدركون روتين العمل ومتطلبات انجازه فيحتاجون إلى قيادة داعمة لتساعدهم في حالات العمل الصعبة أو المضجرة والبطيئة، وحالات الافتقار إلى التحكم في سرعة سير العمل.

أما المستخدمون المعنيون بانجاز مهمات غير روتينية فقد تلائمهم القيادة التشاركية، لأن عدم توفر القواعد والإجراءات الضرورية لانجاز المهمات، يستطيع القائد التشاركي أن يقدم لهم المساندة وأسباب التعقل لمواجهة التحديات أثناء انجاز الأهداف.

3. دينامية الفريق

تتميز الفرق الدينامية بتلاحم أعضائها، وبالتزامها بمعايير الأداء الفعال. ومثل هذه الفرق تعمل كبديل لمعظم النشاطات القيادية. الفرق التي تتمتع بدرجة عالية من التماسك، تعمل كبديل للنمط القيادي الداعم، والنمط القيادي المهتم بالانجاز. ولكن عندما يكون الفريق بدرجة تماسك ضعيفة فإن على القائد أن يستخدم النمط القيادي الداعم.

أما في حالة الفرق المناهضة للأهداف والمعايير التي تعمل بها الفرق الدينامية، فيتوجب على القادة أن يطبقوا النمط القيادي المباشر كي يستطيعوا أن يبطلوا مثل هذه النشاطات السلبية. وقد يحتاج قائد الفريق إلى أن يستخدم القوة الشرعية فيما إذا

طور أعضاء الفريق عادات العمل البطيء والمريح، بدلا من انجاز المهمات بالوقت المحدد. والجدول الآتي (رقم (11)) يبين العوامل الموقفية لنظرية مسار الهدف.

جدول رقم (11): عوامل الضبط الموقفي لنظرية مسار الهدف

العوامل الموقفية	المباشر	الداعم	التشاركي	الانجازي
خصائص المستخدم الموقفية Employee Contingencies				
المهارة والخبرة	منخفض	منخفض	عال	عال
موقع الضبط	خارجي	خارجي	داخلي	داخلي
خصائص البيئة الموقفية Environmental contingencies				
بنية المهمة	غير روتينية	روتينية	غير روتينية	؟
دينامية الفريق	معايير سلبية	تماسك ضعيف	معايير ايجابية	؟

Source: S. McShane & Von Glinow, (2000), Organizational Behavior, Boston: McGraw - Hill

بعض مزايا ومحددات نظرية مسار الهدف

تؤكد النظرية على فكرة أن على القادة الفعالين أن ينوعوا أنماطهم القيادية وفقا للمواقف المتاحة. هناك وقت مثلا، يضطر فيه القائد إعطاء توجيهات مباشرة للتابعين، بينما في وقت آخر يرى أن عليه أن يتعاطف معهم. كما يرى القائد أحيانا أن عليه أن يضع أهدافا «مطاطة» يتوسع في تفسيرها إلى أبعد من الحد الطبيعي. في حالات أخرى يرى من واجبه أن يشارك مجموعة العمل في عملية صنع القرار. وبالإضافة، تقدم النظرية مجموعة من العوامل الموقفية الإرشادية لتساعد القادة في استخدام أنماط قيادية

متنوعة. بالنسبة إلى الجانب البحثي، فقد نالت نظرية هوس الموقفية دعما بحثيا مهما، وبالتأكيد، أكثر من النظريات الموقفية الأخرى. كما أن لديها القدرة على التوسع من خلال إضافة متغيرات موقفية أخرى مدعومة بحثيا. فالعامل «موقع الضبط» مثلا، أضيف إلى النموذج بعد تأسيس النظرية بفترة قصيرة.

مع هذا، فإن بعض مواقف الأنماط القيادية في النموذج قد تم اختبارها من قبل علماء الإدارة والقيادة، ونتيجة لذلك، وضعت على بعض العوامل الموقفية إشارات استفهامية كما هو مبين في الجدول (11) بسبب عدم توضيح كيف تم التوافق بين الأنماط القيادية وهذه المواقف.

أمر آخر قد يبعث على القلق هو أن نظرية مسار الهدف قد تتوسع إلى درجة يصبح معها النموذج أكثر تعقيدا للتطبيق العملي، إضافة إلى أن تدريب القادة قد يصبح صعبا ومرهقا. وبرغم هذه المحددات، ستبقى نظرية مسار الهدف نسبيا نظرية قيادية موقفية قوية.

نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية

تعد هذه النظرية من النظريات الموقفية التي نالت شهرة واسعة، وسميت بنموذج القيادة الموقفي، الذي طوره بول هيرسي وكن بلانشارد (Paul Hersey & Ken Blanchard).

يقترح النموذج أن القادة الفعالين يغيرون أنماطهم القيادية مع تغير مستوى «الاستعداد» لدى التابعين. وفي صورة أخرى مبكرة للنموذج وردت كلمة «نضج» بدلا من الاستعداد وتعزى كلمة «استعداد» (Readiness) لقدرة المستخدم (أو فريق العمل)، ومدى رغبته في انجاز مهمة معينة. والقدرة هي مدى ما يملك المستخدم من مهارات ومعرفة لأداء المهمة دون مساعدة القائد. أما الرغبة فهي تمثل دافعية المستخدم الذاتية ومدى التزامه بأداء المهمة الموكلة إليه. (McShane & Glinow, 2000).

استخدم هيرسي وبلانشارد كلمة استعداد (أو نضج) لتدل على عاملين متداخلين، يعملان معا بهدف انجاز العمل المتعلق بالمهمات ويمكن تفسيرها على النحو الآتي:

1. المهارة والرغبة في وضع أهداف واقعية. وقد استنبط هذا العامل من عمل مكليلاند (David McClelland) في موضوع دافعية الانجاز، والتي تعني أن الأفراد الذين هم بدرجة عالية من الحاجة إلى الانجاز (*) (H- n ach) يريدون أن يعرفوا عن مدى نجاحهم في انجاز الأهداف، بينما الأفراد الذين هم بدرجة متدنية من الحاجة إلى الانجاز (L – n ach). يكون اهتمامهم أكثر في أن يعرفوا عن مدى تقبل ورضا الآخرين عن انجازهم.
2. المهارة والرغبة في تحمل مسؤولية انجاز الأهداف. تتضمن المهارة في هذا العامل، امتلاك الأفراد للمعرفة التقنية والقدرات الضرورية لانجاز العمل. كما تتضمن

(*) n ach = need for achievement.

المهارة التقنية القدرة على العمل المنتج مع الآخرين، كأن يقوم الفرد باتصال فعال، وأن يتعامل بنجاح مع الصراع، وان يطور الثقة مع الآخرين. (Owens, 1981).

تؤكد النظرية أساسا، على أن (أ) مستوى الاستعداد لدى التابعين يمكن أن يزداد مع الوقت، (ب) ومع ازدياد مستوى استعداد التابعين يعمل القائد على تغيير سلوكه كي يبقى فعالا، وذلك من خلال تخفيض مستوى اهتمامه بسلوك الإنتاج، ورفع مستوى اهتمامه بسلوك العلاقات. الشكل (3) يبين تغير الأنماط الأربعة المتلائم مع تقدم استعداد التابعين.

لكن علينا أن نلاحظ انه عندما يصل التابعون إلى درجة استعداد متقدمة (S4)، أي عندما تصبح لديهم المهارة والرغبة في وضع الأهداف، وفي تحمل مسؤولية انجازها، على القادة في مثل هذا الوضع أن يبتعدوا عن التابعين بحيث يصبح اهتمامهم بكلي الإنتاج والعلاقات منخفضا، أي تحول مسؤولية صنع القرار وتنفيذه للتابعين (النمط القيادي 4).

المشكلة العامة التي توضحها هذه النظرية هي إعاقة عملية نمو التابعين نحو الاستعداد والنضج من قبل القادة الذين يشعرون بالحاجة الدائمة إلى توجيه الآخرين. إن مدير التعليم مثلا، الذي لا يسعى لتدريب مديري المدارس، ولا يتيح لهم فرص وضع أهدافهم ولا التصرف باستقلالية، لا يمكن أن يحصل على مديرين بدرجة عالية من الاستعداد الذي يؤهلهم للعمل القيادي. كما أن الإداريين الذين مارسوا أعمالا تقليدية تحت إدارة بيروقراطية مركزية، لا يستطيعون أن يقفزوا فجأة إلى عمل الفريق ويعملوا بسلوك الفريق التعاوني ويصنعوا القرارات التشاركية.

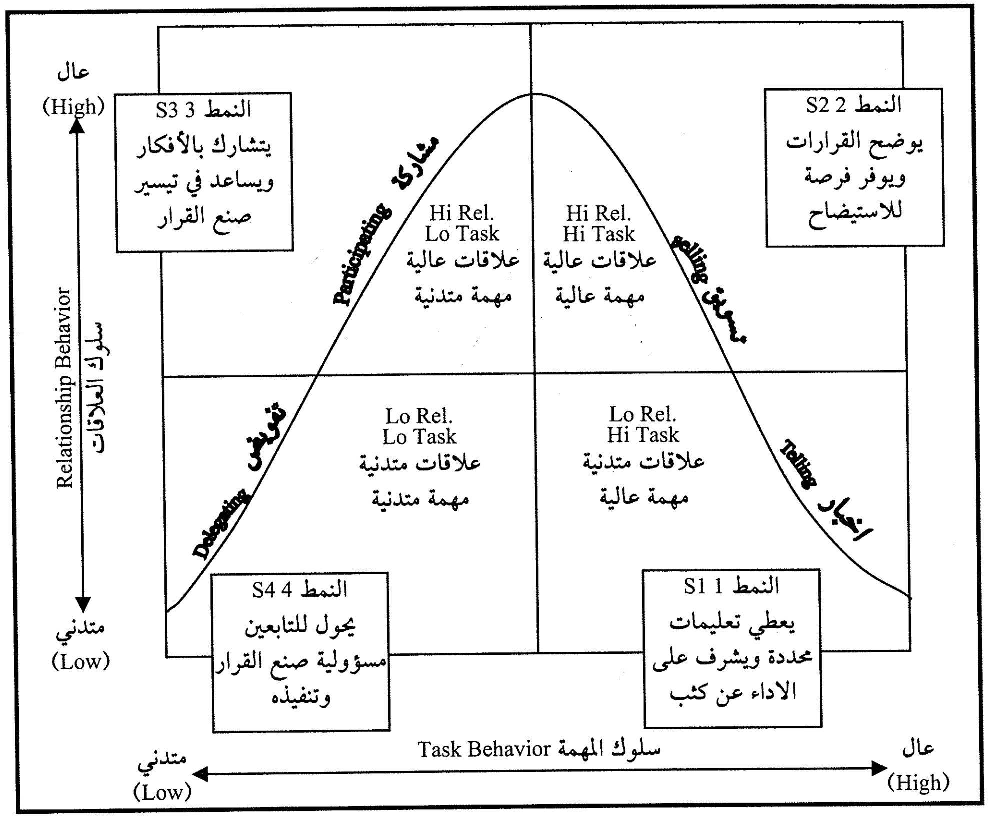
يوضح هيرسي وبلانشارد بهذا الصدد أن التطور من النمط 1 – النمط 4 يجب أن يحدث بأسلوب متسلسل وفق خطوات زمنية متعاقبة.

يحدد نموذج القيادة الموقفي أربعة أنماط قيادية- الإخبار، والتسويق، والمشاركة، والتفويض. ويميز هيرسي وبلانشارد بين هذه الأنماط وفقا لمقدار السلوك المباشر والداعم الذي يستخدمه القائد مع التابعين. فالنمط الإخباري مثلا، يتميز بمقدار عال من سلوك المهمة وبمقدار متدن من سلوك العلاقات، بينما نمط المشاركة يتميز بمقدار عال من سلوك العلاقات وبمقدار متدن من سلوك المهمة.

الشكل (3) يبين هذه الأنماط وتغيراتها التي تتلاءم مع درجة استعداد التابعين لانجاز المهمات التي تحتاجها المنظمة.

في الخلاصة، إن المهمة الأولى لنظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية، أن تصف الطريقة التي يتكيف بها سلوك القائد وفقا لقسمات الموقف والأتباع. والنقطة الرئيسية هي أن يتمكن القائد من تزويد الموقف بما يحتاج، كما هو مبين في الشكل (3).

لقد بنى هيرسي وبلانشارد هذا المنحى القيادي على العوامل التي لها أعظم الأثر على مسألة اختيار النمط القيادي. وان فاعلية الأتباع تعتمد في نهاية المطاف، على الأسلوب الذي يطبق به القائد الخلطة المناسبة من كلي السلوكين المباشر والداعم. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج القادة الفعالون إلى القدرة التي تمكنهم من تكييف أنماطهم القيادية المختارة حتى تتلاءم مع متطلبات الموقف المتاح. لذلك، على القائد أن لا يكتفي فقط بمعرفة متى يستخدم نمطا قياديا معينا، لكن عليه أيضا أن يعرف كيف يجعل هذا النمط متطابقا مع الموقف لكي يضمن تعظيم أداء التابعين.



الشكل (3): سلوك القائد في القيادة الموقفية

Source: Cunningham, W. & Cordeiro, P., (2006), Educational Leadership, 3rd ed., Boston: Pearson Education.

Follower Readiness استعداد التابع

متدني	متوسط		عالي
R1	**R2**	**R3**	**R4**
غير قادر	غير قادر	قادر	قادر
غير راغب	لكن	لكن	وراغب
أو	راغب	غير راغب	او
	أو	او	
غير واثق	واثق	غير واثق	واثق

أنماط القيادة Leadership Styles
النمط 1: إخبار (S1) Telling ← يعطي القائد تعليمات محددة للتابعين ويشرف على أدائهم عن كثب. ← مهمة القائد: يخبر، يرشد، يوجه، يؤسس
النمط 2: تسويق (S2) Selling ← يوضح القائد الأهداف ويوفر الفرص للاستيضاحات ← مهمة القائد: يسوّق، يوضح، يشرح، يقنع
النمط 3: مشاركة (S3) Participating ← يوفر القائد جو المشاركة بالأفكار، ويشجع عملية صنع القرار التشاركي ← مهمة القائد: يشارك، يشجع، يتعاون، يلتزم
النمط 4: تفويض (S4) Delegating ← يحول القائد المسؤولية للتابعين في صنع القرار وتنفيذه ← مهمة القائد: يفوض، يلاحظ، يراقب عن بعد، يشجع تحقيق الذات

أنماط القرار Decision Styles

- النمط 1 (S1): القائد يصنع القرار.
- النمط 2 (S2): القائد يصنع القرار مع التوضيح والحوار.
- النمط 3 (S3): القائد والأتباع يصنعون القرار.
- النمط 4 (S4): التابعون يصنعون القرار.

توضيح مصطلحات ومضامين الشكل (3)

1. سلوك المهمة Task Behavior

مدى انشغال القائد بتعريف الأدوار، كإخبار التابعين: ماذا يعملون، كيف ومتى وأين، وإذا كان العدد أكثر من واحد في المهمة، يخبر كلا منهم ما عليه أن يعمل بما يتعلق في:

- وضع الأهداف.
- تنظيم العمل.
- وضع الحدود الزمنية.
- توجيه.
- ضبط.

2. سلوك العلاقات Relationship Behavior

مدى انشغال القائد بقنوات الاتصال المتعدد الاتجاهات، وتيسير السلوك، والدعم الاجتماعي/ العاطفي في:

- إعطاء الدعم.
- التواصل.
- تيسير التفاعل.
- الإصغاء الفعال.
- تغذية راجعة.

نظرية فروم ويتون المعيارية الموقفية

تختلف نظرية فروم ويتون (Victor Vroom & Philip Yetton) عن غيرها من النظريات الموقفية في أنها معيارية موقفية تشير بكل وضوح إلى أن القضية الرئيسية للقيادة المعاصرة هي المشاركة في عملية صنع القرار.

إن تعقيدات المنظمات الحديثة تتطلب –كما يقترح فيدلر- عمليات صنع القرار التي يتم اختيارها بحرص، مع الاهتمام بفاعليتها بالنظر إلى ملاءمتها لمواقف الوضع المتاح. قد يكون هناك مواقف يكون فيها النمط القيادي الأوتوقراطي الأكثر فاعلية، بينما في مواقف أخرى يكون فيها النمط القيادي التشاركي الأكثر فاعلية. والمهمة الصعبة للقائد هي تحليل المواقف لكل حالة ثم يسلك بعدئذ الطريقة الأكثر فاعلية. وبينما يقترح نموذج فيدلر القيادي مواءمة أنماط قيادية مختلفة في سياق مواقف متنوعة، يذهب فروم ويتون إلى ابعد من ذلك ليصفا بالتحديد السلوك الذي يجب أن يسلكه القائد كي يكون فعالا في مواقف معينة.

إن نموذج فروم ويتون ليس قائما على وصفة جاهزة كما هو الحال في نموذج بليك وموتون المبني على قاعدة أن «نمط قيادة الفريق هو الأكثر فاعلية» (9.9)، بل هو نموذج يمكن وصفه كنموذج معياري لأنه يحاول أن يربط سلوك القائد الملائم بمواقف معينة.

لقد طور فورم ويتون تصنيفا مكوناً من خمسة أنماط قيادية وصفها اونز (Owens, 1981) على النحو الآتي:

العملية الأوتوقراطية Autocratic process

- A1: يصنع القائد القرار مستخدما ما هو متوفر من معلومات.

- A2: يجمع القائد المعلومات الضرورية من أعضاء المجموعة، عندئذ يصنع القرار. وبعد حصوله على المعلومات، قد يخبر او لا يخبر الأتباع عن المشكلة التي ينوي حلها.

العملية الاستشارية Consultative Process

- C1: يشارك القائد الأعضاء أو بعض أعضاء المجموعة المناسبين –كل على انفراد- ليأخذ أفكارهم ومقترحاتهم قبل صنع القرار.
- C2: يشارك القائد جميع أعضاء المجموعة في اجتماع عام لمناقشة المشكلة قبل صنع القرار.

العملية كمجموعة Group Process

- G2: يعمل القائد رئيسا للاجتماع الذي يضم أعضاء المجموعة ويناقش معهم المشكلة، ويساعدهم في جهودهم للوصول إلى صنع قرار جماعي. قد يعطي القائد معلومات، ويعبر عن رأيه، على أن لا يحاول تسويق قرار معين، أو يناور بطرق خفية.

تفترض نظرية فروم ويتون، كما هو الحال في نظرية فيدلر، أنه لا يوجد طريقة واحدة فضلى لصنع القرار، وأن النمط القيادي الأكثر فاعلية يعتمد على خصائص الموقف. أهم الخصائص الموقفية في النظرية هي:

1. الدعم المتوقع والقبول، والتزام المرؤوسين بالقرار.
2. حجم المعلومات وثيقة الصلة بالقرار متوفرة لدى القائد.

هناك ثلاث قواعد عامة تقرر أي الأنماط القيادية الأكثر فاعلية:

- **القاعدة الأولى**: إن القرارات الأوتوقراطية أقل استهلاكا للوقت، لذلك يكون هذا القرار أكثر كفاية، إذا ما توفرت العوامل الأخرى.

- **القاعدة الثانية**: إذا لم يمتلك القائد معلومات كافية لصنع قرار عالي النوعية، فإن عليه أن يستشير المرؤوسين للحصول على المعلومات الضرورية لهذه الغاية.
- **القاعدة الثالثة**: إذا لم يمتلك القائد دعما كافيا من المرؤوسين يؤكد له قبولهم للقرار، يتوجب عليه إذن أن يكسب قبول المرؤوسين والتزامهم من خلال مشاركتهم في صنع القرار. (Wren, 1995).

مقارنة مع نظرية فيدلر الموقفية

إن المقارنة بين نظرية القرار المعيارية ونظرية فيدلر الموقفية تساعد إلى حد كبير في تقوية وتوضيح كلي النظريتين. وأهم الصفات المشتركة بينهما هي تلك التي تتعلق بالضبط الموقفي. بالنسبة لنظرية فيدلر، فان علاقة القائد بالأعضاء، وتنظيم المهمة هما بعدان بارزان في الضبط الموقفي، وهناك بعدان مشابهان لهما في نظرية فروم ويتون وهما، قبول المرؤوسين للقائد، وتوفر المعلومات المنظمة الضرورية للضبط الموقفي.

هناك أنماط أخرى قيادية في النظريتين تتشارك بصفات متشابهة. فالنمط القيادي الذي يركز على المهمات والإنتاج في نموذج فيدلر، يتشابه بسلوكه مع النمط الأوتوقراطي، وبعض الشيء مع النمط الاستشاري في نموذج فروم ويتون. كما أن النمط القيادي الذي يركز على العلاقات الإنسانية في نموذج فيدلر يتشابه ببعض ممارساته مع نمط القرار التشاركي المستخدم في نموذج فروم ويتون.

على الرغم من التشابه بين النظريتين إلا أنهما تختلفان بشكل حاد في مسألة مدى قدرة الأفراد على تكييف وتغيير أنماط صنع القرار. بينما يفترض النموذج المعياري أن القادة يستطيعون بسهولة تغيير سلوكاتهم لتتلاءم مع متطلبات الموقف، يفترض فيدلر أنه من الصعب على القائد أن يغير سلوكه وأن نمط القيادة ثابت ناتج عن صفات شخصية متعلمة.

أخيرا، لابد من ملاحظة أن فروم ويتون وصفا الأنماط القيادية بصيغة سلوكية مثل – القائد يقرر، أو القائد يشارك أعضاء المجموعة- ولم يستخدما عبارات عامة – مثل النمط المباشر أو النمط التشاركي. كما انه لا يوجد أي دليل ضمني في النظرية يبين أن نمطا ما يمتاز بقيمة أعلى من الأنماط الأخرى. لهذا تشير النظرية إلى أن هذه القضية يجب أن تخاطب بالسؤال التالي: ما السلوك الذي يعمل بنجاح في موقف معين؟ لهذا وصفت النظرية بأنها معيارية موقفية.

قضية التدريب في القيادة الموقفية

لقد طرحت النظريات الموقفية أسئلة جوهرية عن البرامج التي هدفت إلى تطوير القدرة على قيادة فعالة.

يرى اونز أن هناك القليل مما يعرف عن تغيرات في خصائص الأفراد الشخصية تعزى إلى التدريب، لذلك فهو يعتقد أن دور التدريب محدود بمسألتين:

الأولى، تحسين مهارة القائد في تشخيص المواقف المؤيدة للقيادة. **والثانية**، تحسين المهارات في العلاقات البيشخصية، وتنظيم المهمات، والمجالات التقنية، التي يحتاجها القائد لتدبر مسألة المواءمة بين الموقف ونمطه القيادي. (Wren, 1981).

يعتقد هيرسي وبلانشارد، وكذلك فروم وريدن، أن على القائد الفعال أن يمتلك ذخيرة من الأنماط القيادية السلوكية التي تمكنه من أن يكون فعالا في مواقف متنوعة. وهذا يتطلب نوعا من التدريب الذي يهدف إلى:

1. زيادة المهارات المطلوبة لتشخيص الظروف الموقفية.
2. زيادة مهارات القائد السلوكية المطلوبة لتنفيذ عدد من الأنماط القيادية المتنوعة.

مثل هذا التدريب يتطلب التأكيد على أن يكتسب القائد أكثر من مجرد معرفة لممارسة المهمات القيادية. فهو يحتاج إلى مشاركة فعلية في:

أ. فهم سلوك الشخص الآخر.

ب. اكتساب وتجريب أنواع جديدة من الأنماط السلوكية.

لقد كرس ريدن (Reddin) جهدا كبيرا لتطوير أسلوب تدريبي يمكّن القائد من اختيار واستخدام أنماط قيادية مناسبة وفعالة لمواقف مختلفة. وهذا يتطلب ثلاثة مجالات مهارية:

1. القدرة على تقدير الموقف من حيث المتطلبات التي تحتاجها القيادة الفعالة (حاسية الموقف).
2. المهارات المطلوبة لتغيير موقف غير مؤيد للقائد (المهارة في إدارة الموقف).
3. القدرة على تغيير نمط القيادة كي يكون القائد فعالا في مواقف مختلفة.

البحث في النموذج الموقفي بصورة عامة، كان شاملا وواسعا؛ فالمنظور الذي يبحث في قضية «الشخص/ الموقف» قدم البصائر المهمة والمفيدة في ظاهرة القيادة الموقفية التي كادت أن تنغمر أمام الشهرة التي اكتسبتها مناحي «النمط الواحد الأفضل» في القيادة. وما يمكن أن يلقي الضوء على هذه القضية هو تدريب القادة. إذ أن مراجعة البحث في تدريب القادة دلت على أن مثل هذا التدريب لم يترك أثرا ثابتا ذا أهمية في مجموعة العمل أو في رضا المرؤوسين. (Wern, 1995).

لكن في المقابل، اظهر البحث في النموذج الموقفي أن التدريب كان له أكبر الأثر على الضبط الموقفي للقائد. إذ أفاد التدريب في تزويد القائد بالمعرفة والإجراءات والأساليب التي تزوده بحاسة الضبط –ضبط نشاطات التابعين في انجاز المهمات. وبما أن علاقة النمط القيادي بمجموعة العمل تختلف باختلاف مستويات الضبط الموقفي، فان الضبط المتزايد الناتج عن التدريب يمكن أن يعمل على رفع مستوى فاعلية القادة أو تخفيضها. ومثال على ذلك، فإذا كان الموقف بحالة ضبط معتدل للقادة غير المتدربين، فان القادة بدافعية نحو العلاقات قد ينجزون بفاعلية عالية. لكن تدريب

القادة الذي يوضح تنظيم المهمة وإجراءات انجازها قد يحول الموقف إلى درجة عالية من الضبط الموقفي؛ وتحت هذه الظروف، فان القادة بدافعية نحو المهمات والإنتاج، قد ينجزون بدرجة أعلى من القادة بدافعية نحو العلاقات الإنسانية. ولكن عندما يتجه قادة المهمة نحو الأفضل وقادة العلاقات نحو الأسوأ، فإن حصيلة أثر التدريب تكون صفرا. أما عندما يتم التحليل لكلي النمطين وللضبط الموقفي فيصبح اثر التدريب أكثر وضوحا.

هذه النتائج البحثية ساعدت في توضيح لماذا تدريب القادة لم يظهر عاملا ايجابيا ثابتا في فاعلية القيادة.

السلوك التنظيمي في المدارس من منظور موقفي

الاستخدام العملي للمفاهيم الموقفية في الإدارة المدرسية ليس بالأمر الصعب، ولا يتطلب أساليب مثالية رفيعة المستوى. وما يحتاجه الإداري التربوي في هذا الشأن أن يستخدم قدرته التحليلية لإيجاد المواقف الملائمة للواقع المتاح كأساس لاختيار الطريقة المناسبة في التعامل معها.

وطالما الإدارة الموقفية تعمل مع الأفراد ومن خلال الأفراد كي تنجز الأهداف التنظيمية، فإن الموقف الجوهري الذي يجب أن يؤخذ بالاعتبار هو: ما الذي يمكن أن يؤدي إلى السلوك الأكثر إنتاجية لدى المرؤوسين في الأوضاع المتاحة؟. والافتراض المهم والمنطقي لمثل هذا السؤال هو طبعاً، أساليب إدارية مختلفة تستدعي استجابات مختلفة من الأفراد. وعلى سبيل المثال، فان القضية التي مرارا ما تواجه الإداري هي قضية النمط القيادي: هل القائد الجيد هو الذي يضع الأهداف، ويوجه المرؤوسين إلى ما يجب أن يعملوا، ويراقب عن كثب مدى التزامهم بتوجيهاته؟ أو أن القائد الجيد هو الذي يشرك المرؤوسين في وضع الأهداف، ويتعاون معهم في الاتفاق على ما يجب أن

يعملوا، وكيف؟ كما أنه ينسق معهم في عملية تقويم التقدم والنتائج. في الحديث عن مديري المدارس، مَنْ هو الأفضل: القيادي الديمقراطي أم القيادي المباشر؟

يبدأ المنحى الموقفي إزاء القضية بتوضيح ما تعنيه كلمة «جيد». وبما أن غرض مدير المدرسة تعظيم انجاز الأهداف التنظيمية، قد يكون التعريف الأفضل لكلمة «جيد هو « الفعالية»، وبهذا يصبح السؤال: ما النمط القيادي الأكثر فعالية؟ بمعنى ما النمط القيادي الأكثر إسهاماً في انجاز الأهداف؟ (Owens, 1995).

إن الفهم المعاصر لسلوك القائد الديناميكي هو انه لا يوجد نمط قيادي واحد يكون الأكثر فعالية: إذ إن فعالية النمط القيادي تعتمد إلى حد كبير على مدى ملاءمة هذا النمط للمواقف الحاسمة في الموقف المتاح. إن قوة القائد، ونوع العلاقة مع المرؤوسين، ووضوح بنية المهمة، ودرجة التعاون المطلوبة لتنفيذ القرارات، ومستويات المهارة، ودافعية المرؤوسين، تعد بعضاً من المواقف المتعددة التي يمكن تقييمها وتحديد علاقتها بالنتاجات المتوقعة من خلال الأساليب القيادية المختلفة.

أما وجهة النظر الموقفية، فان القائد الفعال هو القادر على اختيار النمط القيادي المناسب للمواقف المتعددة، وهو الذي بدوره يطور لدى المرؤوسين السلوكات الملائمة للمساهمة القصوى في تحقيق أهداف المدرسة.

علاوة على ذلك، فإن الاتجاه الموقفي يهتم بقضايا أخرى ويقدم مساعدات جوهرية بقضايا تتعلق بالدافعية، وصنع القرار، والتغيير التنظيمي والمناخ التنظيمي، وإدارة الصراع في المنظمات التربوية.

استنتاجات موقفية

يرى فيدلر أن العامل الحاسم في فاعلية القيادة هو المواءمة بين النمط القيادي وبين المهمة ومستوى السلطة وطبيعة المجموعة. هذا التفاعل بين المتغيرات المتنوعة يؤدي إلى نتائج مختلفة في مواقف مختلفة.

أما في نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية، فإن العامل الحاسم في فاعلية القيادة يرتبط إلى حد كبير بمستوى نضج التابعين أو بمدى استعدادهم لانجاز المهمة. إذ أن تدني مستوى النضج لدى التابعين يتطلب تنظيماً منضبطاً، وبعداً قيادياً متجهاً نحو انجاز المهمة. ومع تقدم مستوى النضج أو درجة الاستعداد تقل حاجة التابعين إلى التنظيم وتزداد الحاجة إلى بعد قيادي يهتم بالعلاقات الإنسانية.

يقترح فيدلر وكيمرز (Fiedler & Chemers, 1984) أن النمط القيادي يعد ثابتا لأنه يعتبر من صفات القائد الشخصية، ولا يمكن تعديله عن طريق برامج تدريبية. كما أن العلاقة بين النمط القيادي والفاعلية تعتمد على عوامل متعددة في المواقف، وبالتحديد تعتمد على ثلاثة عوامل مرتبة حسب الأهمية:

1. العلاقة بين القائد والأتباع.
2. تنظيم المهمة.
3. قوة مركز القائد.

تخلق هذه العوامل مدى من المواقف يتراوح بين الضبط العالي والضبط المتدني. بينما يقترح هرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1993) بأنه يتوقع من القادة أن يعدلوا في أنماطهم القيادية وفقا للتغيرات التي تطرأ على استعداد الأتباع ونضجهم. فالنمط الموقفي للقيادة يتأثر بنضج مجموعة العمل وتطورها. وإذا طرح السؤال: ما هي القيادة المتفوقة؟ تجيب النظريات الموقفية على ذلك بأنه لا توجد قيادة واحدة فضلى متفوقة، إذ يرفض المنظرون في القيادة الموقفية أن يكون منحى واحداً هو

الأفضل للقيادة. فهم يؤمنون أن الوقت، والمهمة، وكفاية المجموعة ونضجها، والحاجة إلى المشاركة، والسلطة وديناميةالموقف ... جميعها تقرر النمط القيادي الملائم، والذي يمكن أن يتفوق على غيره. لهذا يجب أن يظهر القادة درجة عالية من المرونة كي يتمكنوا من مواءمة النمط القيادي للمواقف المختلفة ولمستويات نضج العاملين.

على العموم، تبرز أهمية الاتجاه الموقفي من خلال وصفه للنمط القيادي الذي يستخدمه القائد بعلاقاته مع التابعين. والقضية المركزية تكمن في «المشاركة»: أي المدى الذي يكون فيه سلوك القائد مباشرا (أوتوقراطياً، إخبارياً) أو تشاركيا (استشارياً، وديمقراطياً). أو ربما بدقة أكثر: أيهما يكون أكثر فعالية: سلوك القائد المباشر أو سلوك القائد التشاركي؟ من وجهة النظر الموقفية، لا يوجد جواب محدد لهذا السؤال، لأن الأمر يتوقف على العوامل الموقفية التي تضمن «الفعالية» لسلوك القائد.

الفصل الرابع

المنحى التحويلي في القيادة

مقدمة

القيادة التحويلية وصلتها بالذكاء العاطفي

خلفية تاريخية للقيادة التحويلية

القيادة التحويلية والإرث الماديسوني

ماديسون وأخلاقيات القيادة التحويلية

المنظور التحويلي الحديث للقيادة

القيادة التحويلية والقيادة التبادلية

القيادة التحويلية بمنظورها المؤسسي

نظرية باس التحويلية

ملاحظات حول دراما التحول

المقاومة المنظمية للتغيير

الفصل الرابع

المنحى التحويلي في القيادة

مقدمة

القيادة بصورة عامة هي فن التأثير وفاعلية التغيير، وهي وظيفة الذهاب قبل الآخرين، كما هي خارطة الطريق ودليلها، والتي تزود الآخرين بمعرفة الاتجاه الصحيح، إضافة إلى أنها تنحو إلى التجديد والإبداع.

يصف كولنز كيف أن القيادة ترتقي بهومية مؤلفة من خمسة مستويات – من المستوى الجيد إلى المستوى العظيم (from good to great)، ويمكن وصف هذه المستويات بما يلي:

- **المستوى 1:**

القائد صاحب قدرة عالية، يقدم مساهمات منتجة ومفيدة من خلال المعرفة والمهارة وعادات العمل الجيد.

- **المستوى الثاني 2**

يساهم القائد كعضو في فريق، ويعمل بفاعلية مع الآخرين ويساعد المجموعة في انجاز الأهداف.

- **المستوى الثالث 3**

قائد وإداري قدير، يمتلك الكفاية الإدارية وينظم الأفراد والمصادر لتحقيق الأهداف المرسومة.

- **المستوى الرابع 4**

قائد فعال يحفز التابعين على الالتزام بالرؤية الواضحة والضاغطة، ويثير مستوى أعلى من الأداء.

- **المستوى الخامس 5**

يسمى بالقائد التنفيذي الذي يبني العظمة الدائمة للمنظمة من خلال مزيج من التواضع الشخصي (Personal humility) والإرادة المهنية (Professional will). انه قائد مهني رفيع المستوى، يمثل مصدرا ناجحا للتطور المهني. (Collins, 2001).

هذا المستوى القيادي (5) الذي اعتبره كولنز المستوى الأرقى، هو الأكثر اتفاقا وانسجاما مع المعاني والقيم التي تحملها القيادة التحويلية، والتي يمكن أن تُعرّف بأنها عملية تلهم الآخرين للعمل بطريقة متناغمة لبناء منظمات دائمة قائمة على قيم ثابتة تحقق التطلعات والطموحات الجوهرية المشتركة.

ومع أن انجاز الأهداف العامة قد تنال الثناء إلا أنها ليست القصة الكاملة للقيادة التحويلية، لان الأهداف المنجزة قد تكون أحيانا متواضعة، أو أنها ليست بالمسار الصحيح، أو قد يكون الهدف مهماً لكنه غير مرتبط بقيم ثابتة ودائمة. لهذا يجب التأكيد على أن القيادة التحويلية موجهة نحو الأهداف الجوهرية والعظمة الدائمة.

بالنسبة للمنظمات غير الربحية، والتي تهمنا بالدرجة الأولى، تسعى القيادة التحويلية إلى بناء علاقات ايجابية، والى جذب المصادر البشرية والمادية الضرورية لانجاز رسالة المنظمة. ولكي تكون المنظمة قيّمة ومنتجة، يجب أن تبقى حاجات المجتمع الجوهرية هي رسالتها وهي محور اهتمامها. كما لابد من الإشارة إلى أن التركيز الظاهر على القيادة والإلهام، ربما يستنتج المرء أن الدافعية والرؤية والكارزمية هي كل شيء في القيادة التحويلية، إلا أن الأمر ليس هكذا. إن مفهوم التواضع الذي أطلقه

كولنز على القيادة (مستوى 5) لا يعزى إلى صفة إنكار الذات فحسب؛ بل يعزى أيضا إلى طموح الأفراد الموجه نحو المؤسسة أولا وليس نحو أنفسهم.

لقد نالت فكرة القيادة التحويلية حديثا شهرة واسعة في أوساط الباحثين، وذلك بسبب تميزها النوعي عن غيرها في توفير الدافعية للتابعين واستثارتهم للعمل من اجل الصالح العام.

يتفق بعض الباحثين على أن القائد التحويلي يحفّز التابعين ويثير اهتمامهم من خلال رفع مستوى التوعية لديهم عن أهمية رسالة المنظمة وأهدافها، الأمر الذي يجعلهم أن يتجاوزا مصالحهم الشخصية ويحولوا حاجاتهم من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى (Bass & Avolio, 1998).

من الخصائص الرئيسية التي تميز كارزمية القيادة التحويلية عن غيرها هي جهود القائد التحويلي في إشغال التابعين النشط لتطوير مفهوم الذات الايجابي لديهم، بما فيه اعتبار الذات والثقة بالذات وفعالية الذات. فالقائد التحويلي يساعد التابعين في التركيز على الحاجات العليا، كالحاجة إلى الانجاز واعتبار الذات وتحقيقها بدلا من التطلع إلى أهداف قصيرة المدى، أو إلى الحاجات الدنيا من أجل ضمان الأمن والطمأنينة لأنفسهم. أن طبيعة العلاقة بين القادة والأتباع تكون قائمة على مستوى عال من المشاركة الوجدانية. هذا المستوى العالي من العلاقات، إضافة إلى الالتزام الوظيفي الذي يصل إليه الأتباع، يتحول مفهوم الذات لديهم إلى المفهوم الجماعي الناتج عن اندماجهم بالمنظمة وأهدافها.

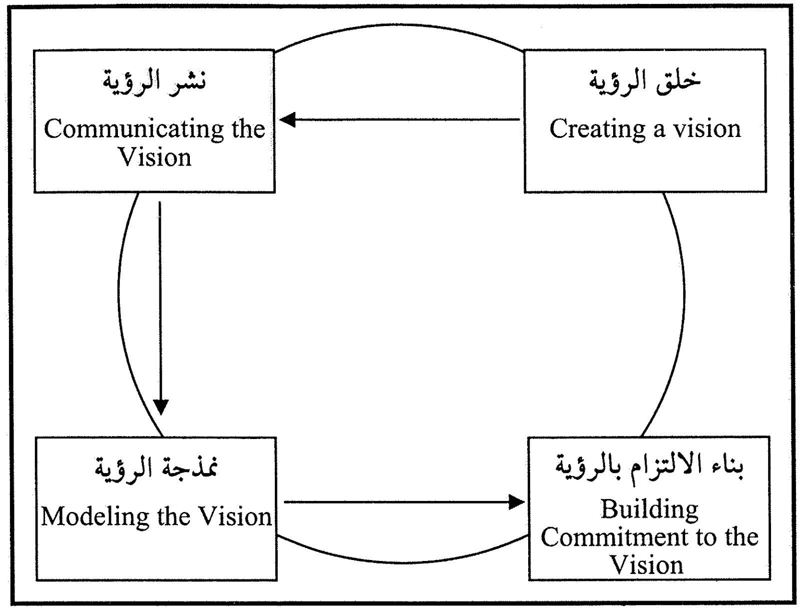
لقد اقترح بيرنز (Burns, 1978) النظرية التبادلية (Transactional) قبل أن يضع نظريته التحويلية، والتي تقوم على تعريف مجموعة من الحاجات يحدد لها القائد التبادلي مهمات واضحة يكلف بها الأتباع لانجازها بعد أن يتم الاتفاق مع القائد على مكافآت مقابل هذا الانجاز. فالقيادة التبادلية تساعد المنظمات في انجاز أهدافها بكفاية أعلى من خلال ربط أداء العمل بمكافآت قيمية يتقاضاها الأتباع. والجدير

بالذكر أن النظريات الموقفية والسلوكية تتبنى وجهة النظر التبادلية لأن هذه النظريات تركز على سلوك القائد الذي يهتم بتحسين أداء التابعين ورضاهم من خلال أسلوب المقايضة.

من سوء الحظ أن العديد من هؤلاء القادة وقعوا في شراك النشاطات اليومية الإدارية الروتينية وفقدوا صلتهم بالجانب التحويلي للقيادة الفعّالة. وهذا ما دفع بيرنز إلى التفكير في بناء نظريته التحويلية التي تقود المنظمات إلى تكيف أفضل مع محيطها من خلال تغيير استراتيجياتها وثقافتها. فالقادة التحويليين هم عناصر للتغيير يستثيرون الأتباع ويزودونهم بالطاقة التي ترفع من مستوياتهم إلى قيم جديدة مشتركة. وفي ضوء ذلك، يمكن تعريف القيادة التحويلية بأنها منظور قيادي يوضح كيف يغير القادة منظماتهم من خلال خلق رؤى منمذجة تلهم الأتباع للكفاح من أجل تحويلها إلى حقيقة.

يرى بيرنز أنه بدون القيادة التحويلية سترتنح المنظمات وتركد حتى تصبح في نهاية المطاف منحرفة عن المحيط الذي تعيش فيه.

هناك خصائص متعددة للقيادة التحويلية ولكن أهمها الرؤية المؤلفة من أربع مراحل مهمة والممثلة في الشكل التالي رقم (4):



شكل رقم (4): يبين مراحل الرؤية الأربعة

Source: McShane, S., & Von Clinwo, M.A, (2000), Organizational Behavior, Boston: Irwin McGrow Hill.

1. **خلق رؤية استراتيجية**: يشكل القادة التحويليون رؤية استراتيجية لمستقبل جاذب يربط التابعين معا كي يركزوا طاقاتهم على الأهداف المنظمية العليا. تمثل الرؤية المادة الأساسية للقيادة التحويلية، ويجب ملاحظة أن الرؤية ليست نصا مكتوبا يعلق على الجدران، بل هي جزء من المعنى المشترك لأهداف المنظمة وسبب وجودها. وقد تمثل الرؤية الجزء الأهم للقيادة التحويلية، لأنها تمثل الدافعية لوضع الأهداف والعامل الضاغط الذي يدفع التابعين لتحقيق هذه الأهداف.
2. **نشر الرؤية**: إذا كانت الرؤية مادة القيادة التحويلية الأساسية، فطريقة نشرها تمثل العملية. والقادة الفعالون قادرون على نشر معنى الرؤية ورفع مستوى أهميتها للعاملين، كما أنهم قادرون على إبقاء الرؤية حيّة في أذهان هؤلاء العاملين من خلال استخدام الأدوات الرمزية والتصورية والقصصية وغيرها من الوسائل التي

قد تثري المعاني المختلفة للرؤية؛ كما أنهم ماهرون في نقل الرسائل حول غرض الرؤية بأسلوب يجتذب وجدان التابعين ويأسر مشاعرهم من أجل هذا الغرض الكبير، غرض ترجمة الرؤية إلى سلوك وممارسات.

3. **نمذجة الرؤية**: لا يتكلم القادة التحويليون عن الرؤية فحسب، بل يجتازون مرحلة الكلام ويحولونها إلى إجراءات عملية ترمز إلى تطبيق الرؤية. كما أنهم يتعاملون مع التابعين بوسائل سلوكية عملية وقيمية وبصورة مستمرة، ذلك لأن الاستمرار بمثل هذه الإجراءات إنما يزيد من قناعة التابعين برؤية المنظمة وإيمانهم بها، كما يزيد من مستوى الموثوقية بجدية القادة وتصميمهم على تحقيق الرؤية وأهدافها. وكلما اتفقت أقوال القادة مع سلوكاتهم كلما زادت ثقة التابعين بهم وزاد اعتقادهم وثقتهم بما يقوله هؤلاء القادة.

4. **بناء الالتزام نحو الرؤية**: إن تحويل الرؤية إلى حقيقة يتطلب الالتزام القوي من جانب التابعين، ويبني القادة التحويليون هذا الالتزام بطرق عديدة: كلماتهم ورموزهم وقصصهم وتلميحاتهم تنشئ حماسا شديد العدوى بين التابعين بحيث يدفعهم لتبني الرؤية وكأنها ملك لهم. كما ويبرهن القادة على قدرتهم على العمل ويقيمون الدليل على ذلك من خلال تمثيلهم العملي لدور الرؤية ويواصلون عملهم حتى النهاية. ويبدو واضحا أن قدرة القادة عل بناء الالتزام ونشره يأتي من خلال مشاركة التابعين الفعلية في عملية تشكيل الرؤية.

القيادة التحويلية وصلتها بالذكاء العاطفي

النقاش في موضوع القيادة عامة والتحويلية خاصة يكون ناقصاً إذا لم يدخل فيه موضوع الذكاء العاطفي، وذلك لاهميته الكبيرة في بناء الشخصية المؤثرة للقيادة التحويلية.

يرى دانييل جولمان (Goleman) في كتابه «الذكاء العاطفي» أن معامل الذكاء (I.Q) يسهم فقط في (20٪) من العوامل التي تحدد نجاح الفرد في الحياة، بينما نسبة (80٪) تسهم بها عوامل أخرى ومن أهمها قدرات الذكاء العاطفي، كأن يتمكن الفرد من مواجهة عوامل الإحباط، والتحكم في النزوات، والقدرة على تأجيل إحساسه بإشباع النفس وإرضائها، وعلى تنظيم حالته النفسية، ومنع الأسى أو الألم من شل قدرته على التفكير، بالإضافة إلى قدرته على التعاطف والشعور بالأمل. كما يعتقد جولمان أن الذكاء الأكاديمي وحده لا يعد المرء لما يجري في الحياة من أحداث مليئة بالاضطرابات والتقلبات، ذلك لان مؤسساتنا التعليمية وثقافتنا غالبا ما تنحصر بالقدرات الأكاديمية، متجاهلة الذكاء العاطفي.

فالذكاء العاطفي مجموعة من السمات؛ قد يسميها البعض صفات شخصية لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد. وتشهد كثير من الأحداث أن الأشخاص المتميزين بذكائهم العاطفي ويعرفون مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بنجاح، هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة. كما نجد أيضا أن الأشخاص المتمتعين بالمهارات العاطفية المتطورة، هم أكثر من غيرهم إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم، وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام. أما الأشخاص الذين لا يستطيعون التحكم في حياتهم العاطفية فنراهم يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح. (جولمان، ترجمة ليلى الجبالي، 2000).

الذكاء العاطفي مفهوم حديث مختلف عن معامل الذكاء (I.Q) الذي ربما يرجع تاريخه إلى مائة عام تقريبا. كما أن مفهوم الذكاء العاطفي يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة، إن لم يتفوق بدرجات على معامل الذكاء.

والبحث في أهمية الذكاء العاطفي يرتبط بعدد من الكفايات الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها القائد التحويلي، وفيما يلي توضيح لأهم هذه الكفايات: (Weinstein, 2004)

1. الكفاية الشخصية

تتضمن هذه الكفاية مكونين رئيسيين يعرف الأول بالوعي الذاتي، والثاني بالإدارة الذاتية، ويقرر كلاهما مدى قدرة الفرد على إدارة نفسه، مع العلم أن هاتين الكفايتين ليستا من المواهب الفطرية، إنما هي قدرات مكتسبة لها مساهمة فريدة في زيادة مردود القادة وجعلهم أكثر فاعلية. وعندما يكتسب الفرد وعيا ذاتيا يعني ذلك انه يمتلك فهما عميقا لعواطفه وقوته وقيمه ودوافعه. كما أنه يدرك عواطفه السلبية كالغضب والخوف والإحباط، وكيف تؤثر على محيط عمله.

أما الإدارة الذاتية، فهي تتضمن الضبط العاطفي الذاتي، والاستقامة، والموثوقية، وكذلك المرونة والانجاز، والدافعية نحو التفوق، والمبادرة والتفاؤل، وجميعها تعد صفات جوهرية للقائد الفعّال، وبشكل خاص القائد التحويلي.

بالنسبة لعاطفة ضبط الذات، فانه من غير المحتمل أن ينجح القائد أو يتطور مهنيا دون أن يكون قادراً على ضبط عواطفه، ذلك أن السيطرة على الذات تعتبر متطلبا سابقا للنجاح.

2. الكفاية الاجتماعية

تقرر هذه الكفاية مدى قدرة الفرد على إدارة علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، مع العلم انه يمكن تغذية هذه الكفاية وتطويرها لأنها مكتسبة وليست فطرية.

تشتمل هذه الكفاية على الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات:

أ. يقصد بالوعي الاجتماعي قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، وقدرته على المشاركة، كما يؤهله على أن يصغي أكثر ويتكلم أقل. وهي الكفاية التي يجب أن تسود في المنظمات غير الربحية التي تحتاج إلى التضحية من أجل الخدمة العامة.

ب. أما بالنسبة إلى إدارة العلاقات فهي كفاية متشعبة تندرج تحتها مجموعة من القدرات، والتي يقترحها جولمان وزملاؤه، وهي على النحو الآتي:

- القيادة الإلهامية = تلهم القيادة التحويلية التابعين لتثير في نفوسهم الدافعية نحو العمل، كما تلهمهم بالثقة الدائمة، كمجموعة متحدة تدعم رؤية جاذبة وضاغطة (*).
- التأثير= تختار المنظمة التحويلية أفرادا مؤثرين ومعطائين، وفياضين بفكرهم وخلقهم. ويذكرنا القادة التحويليون دائما بان نسعى إلى التأثير على الآخرين بكياسة، وبطرق مخلصة ولبقة ومهذبة.
- تطوير الآخرين = نحن كتحويليين، لا نعمل من أجل تطوير أنفسنا فحسب، بل أيضا من أجل تطوير الآخرين. إن القادة التحويليين في المؤسسات اللاربحية يدركون مواهب الأفراد ويعملون على تطويرها.
- التحفيز للتغيير= إن ابتكار التوجهات الجديدة والحلول الإبداعية والمبادرات المركزية، هي من واجبات القائد التحويلي.
- إدارة الصراع = الصراع صفة ملازمة لعالم المؤسسات. يمكن تشجيع الصراع الصحي والبنّاء، والترحيب بوجهات النظر المختلفة، ولكن في نفس الوقت، علينا أن نستخدم إجراءات إدارية حكيمة لعدم تشجيع أشكال الصراع السلبي، وخاصة الشخصية منها.
- التعاون وعمل الفريق = تزدهر المنظمات عندما يعمل أعضاؤها معا بايجابية، وعندما تكون الأدوار واضحة لأفراد المنظمة، والعلاقات قوية وصادقة فيما بينهم.

(*) ضاغطة من داخل الفرد وليس من خارجه.

خلفية تاريخية للقيادة التحويلية

في أعقاب حرب الاستقلال الأميركية، عاشت الولايات المتحدة فترة انحلال وتفكك، ونشب صراع محلي فيما بينها – إما صراع الثروات الطبيعية ، أو صراع سياسي بين الجماعات والأحزاب مما اضطر مندوبي الولايات للاجتماع في ولاية فيلادلفيا في صيف عام (1787) للتخطيط إلى نظام فدرالي جديد يقيم علاقات جديدة في الولايات المتحدة وتنظيم شؤونها ويحمي حقوق الأفراد فيها. وقد تمخض عن هذا المؤتمر دستور الولايات المتحدة الأميركية. وكان من ابرز الذين قاموا بوضع أسسه وأركانه المفكر الأميركي جيمز ماديسون (Madison).

من أهم ما قاله ماديسون للمندوبين هو أن المجتمعات الأميركية في مختلف الولايات انقسمت إلى جماعات وأحزاب لها مصالح متنوعة- تضم الغني والفقير، والدائن والمدين، إضافة إلى أصحاب العقارات وأصحاب المؤسسات الصناعية والتجارية. ولاحظ ماديسون أن هذه الفئات التي يتبع أفرادها قيادات سياسية مختلفة، كانت تحاول باستمرار أن تستغل كل منها الآخر، إما سياسياً أو اقتصاديا. كما أضاف أننا نشاهد بوضوح التمييز في اللون، كما نشاهد اضطهاد فئة لأخرى، وسلطان إنسان على آخر. والمشكلة الرئيسية عند تصميم نظام حكومي هي معالجة التوتر الفئوي والحزبي الذي ينتج عنه ممارسات نفعية تمارسها كل فئة على حساب الفئة الأخرى (Ciulla, 1998).

بقيت الأوضاع على حالها لفترة لا تقل عن المائتي عام قبل أن ترتفع أصوات الكتاب والمنظرين بالقلق وعدم الرضا عن الحالة التي تسودها المصالح المتضاربة، وعن منظمات المجتمع المهددة بالدمار، ذلك لأن القيادات المسؤولة سمحت للمصالح الشخصية أن تطغى على المصلحة العامة.

لقد تبنى فيما بعد جون غاردنر (Gardner, 1990) منظور ماديسون في رؤيته للانقسامات والأحزاب المتنافسة في المجتمع الأميركي، والتي تعمل كمجموعات متناحرة من أجل أهداف ضيقة. قدم غاردنر، مع مجموعة من الكتاب علاجا لانقسامات حديثة مشابهة مفاده إيجاد نوع من القيادات تحوّل الاهتمام بالمصالح الذاتية إلى الاهتمام بالمصالح العامة من خلال توحيد الأنظمة الاجتماعية حول الأغراض والمصالح العامة، وقد دعى البعض هذا النوع من القيادة بالقيادة التحويلية لأنها تسعى إلى تحويل المصالح الذاتية إلى مصالح عامة.

الأمر المهم هو أن المحاولات الحديثة التي سعت للتعامل مع مشكلة التجزئة والشرذمة التي عمت المجتمع الأميركي، قامت في حينها بتقديم علاج اعتبره ماديسون أسوأ من المرض نفسه، وأكد على أن العلاج المناسب هو إيجاد أدوات دستورية تواجه المشكلة، وتشكل حكومة بناء على هذا الدستور تسمى بحكومة القانون، لا حكومة الرجال ولا حكومة النساء، ولا القيادة الكاريزمية.

ربما كان ماديسون باقتراحه هذا قصير النظر، وأنه اقتراح ليس عمليا بالنسبة للمنظمات غير الحكومية، وقد يكون غير ملائم على الإطلاق لحلول عملية لهذه المنظمات (Ciulla, 1998).

القيادة التحويلية والإرث الماديسوني

إذا أمعنا النظر في التتبع التاريخي لأفكار ماديسون، يمكن ملاحظة أن القيادة التحويلية تخاطب المشكلة التي تركها ماديسون بدون حل. إذ أن ماديسون قد كافح خلال عمله السياسي كي يحل الصراع الذي عايشه طويلا بين الصالح العام والسلطة الحاكمة. وقد قام بعمل جاد ومخلص خلال عقد الثمانينيات من القرن الثامن عشر لحل مشكلة هيمنة الأغلبية وتسلطها على الأقلية من خلال إيجاد نظام حكم في الولايات المتحدة الأميركية، ترأسه قيادة حكيمة تلتزم بالمحافظة على الصالح العام

لجميع فئات الشعب بما فيها الأقليات. وقد كافح ماديسون من أجل ذلك سنوات طويلة دون جدوى حتى أصابه اليأس عام (1820). وانتهت بذلك حياته السياسية دون أن يحقق هذا الحلم.

يمكن فهم وتقدير المنحى الماديسوني بصورة أفضل من خلال مقارنة وجهات نظره عن الطبيعة البشرية مع افتراضات الدافعية للقيادة التحويلية كما وضعها بيرنز (James MacGregor burns) عام (1978). وكما عمل ماديسون، بدأ بيرنز بمواجهة الصراع الذي نتجت عنه بذور القيادة التحويلية التي تعمل كقوة محركة لمحاولة تحويل صراع المطالب والقيم والأهداف إلى سلوك ايجابي وجوهري. أثناء هذه العملية، يستطيع القائد التحويلي إثارة مجموعة من الدوافع التي تهدف إلى التعاون بدلاً من التصارع. ولأن استثارة مثل هذه الدوافع ليس بالأمر السهل، لجأ بيرنز إلى استعارة مجموعة من المفاهيم السيكولوجية من علماء من أمثال فرويد وماسلو وكولبيرغ وهيرزبيرغ (Freud, Maslow, Kohlberg & Herzberg) عن الدافعية والحاجات، وقد ميّز بيرنز في هذه الحالة بين الحاجات الدنيا كالحاجات البيولوجية والأمن الاقتصادي، والمشابهة للعوامل الصحية في نظرية هيرزبيرغ، وبين الحاجات العليا كالأغراض الأخلاقية والمشاركة في الحياة الاجتماعية، والمشابهة أيضا لعوامل هيرزبيرغ المسببة للدوافع. وهي حاجات يركز عليها القادة التحويليون من خلال التأكيد على الأهداف العامة واستثارة التابعين لتحقيقها لأنها تحمل قيماً سامية.

كان يمكن أن يقبل ماديسون هذه الأفكار لأنه بالتأكيد لا يجهل الإمكانات التحويلية للقيادة، إلا أنه فكر آنذاك فيما وراء ذلك – فكر بالمشاكل التي يمكن أن يخلقها هؤلاء المتحمسون للقيادة التحويلية للأفراد الذين لا يتفقون معهم. ركز ماديسون على حقيقة أن الدافعية البشرية يمكن أن تشكل إزعاجا كبيرا لأصحاب نظرية القيادة التحويلية من حيث انه من غير الممكن أن ينجذب جميع الأفراد لأهداف القيادة التحويلية؛ أي انه ليس من الممكن أن يندفع جميع العاملين لما يقترحه هيرزبيرغ

وبيرنز. قد يندفع بعض الأكاديميين والمهنيين نحو الحاجات العليا والأهداف السامية، لكن هناك آخرين قد يفضلون نكهة الخبز والزبدة. (Schein, 1988).

يبدو مما سبق أن ماديسون خرج آنذاك بنتيجة واضحة وهي انه رفض الاعتراف بالقيادة التحويلية لاعتقاده أن الفروق في المصالح الفردية موجودة وستبقى في المجتمعات. وإذا اتحدت الأغلبية من أجل الصالح العام، فان هذه الأغلبية لا تستطيع أن تمتنع عن أذى الأقلية. والوسيلة الوحيدة لكبح جماح هذا الأذى هو منع الأغلبية من الاتحاد حول المصالح العامة، وهذا أمر معاكس لما يفترض أن تعمل به القيادة التحويلية. مع أن القيادة التحويلية قادرة على أن تحول الأغلبية لتمثل مصالح الشريحة الأقوى في المجتمع، لكن هذا التحول قد يكون أحيانا إلى جانب الخير كما هو الحال في قيادة غاندي، وأحيانا أخرى قد يكون إلى جانب الأذى كما هو الحال في قيادة هتلر (Giulla, 1978).

من جهة أخرى، فإن منظري القيادة يعبرون عن حماس اقل تجاه حماية حقوق الأفراد التي تتعارض مع أهداف المؤسسة. وقد وجد أصحاب نظرية السلوك التنظيمي أن حقوق الأفراد وحرياتهم لا يشهد لها التاريخ كما يشهد للأهداف الجماعية، وهذا أمر لا يظهر فقط في المنظمات إنما يظهر أيضاً في المجتمعات. (Mintzberg, 1983).

يشارك منتزبيرغ المنظرين التحويليين بان الغايات العامة كالأهداف والقيم تعتبر بمثابة المادة اللزجة التي تلتصق بها الأنظمة الاجتماعية، كما أن البعض يقول إن المنظمات قد لا تكون في حيز الوجود إذا لم تبنى على الغرض العام. وإذا لم تمتلك المنظمات أهدافا عامة، فهي في واقع الأمر ستبقى في حالة مجزأة تفتقر إلى الصمغ اللاصق الذي يضم الأنظمة الاجتماعية في بوتقة واحدة. وعدم وجود هذا العنصر اللاصق تبقى المنظمات منقسمة على نفسها ومتفرقة تسود فيها المصالح الذاتية. وهذا يدل على أن الأنظمة الاجتماعية بدون أهداف عامة تتشرذم وتتنازع وتبقى بحاجة إلى

قيادة تحويلية تحمل روح المجتمع التي توفر لهذه الأنظمة «الصمغ» المفقود الذي يكون الغرض العام.

ماديسون وأخلاقيات القيادة التحويلية

يتبين من قراءة الفكر الماديسوني ان ماديسون قد وجه انتقادا شديدا لأخلاقيات الفكر التحويلي التي تعتبر جوهرية في نظر التحويليين لكونها تؤكد بصورة واضحة على سيادة مصالح التابعين، وعلى أهمية دور التابعين في تحقيق الأهداف الأخلاقية للقيادة التحويلية.

لقد أثار كيلي (Keeley, 1995) القضية الأخلاقية من خلال دراسته للفكر الماديسوني واستوحى من تنبؤات ماديسون عن قلقه على الأقليات المقموعة في ظل نظام الحكم، كما وصف الجهد الذي بذله ماديسون لحل مشكلة ضبط المصلحة الذاتية في السلوك التنظيمي.

يستنتج كيلي من منظور القيادة التحويلية، أنه ما لم يكن بمقدور هذه القيادة أن تحول كل فرد في المنظمة وتخلق موافقة اجماعية حول المصالح، فان ما ينتج عن القيادة التحويلية ببساطة هو سيادة رغبة الأكثرية التي تمثل الفريق أو الحزب الأقوى في المجتمع أو في المنظمة. وما يتبع ذلك هو القمع الفردي اللاأخلاقي المحتم للأفراد خارج فريق الأكثرية، وما على هؤلاء الأفراد إلا أن يركبوا في قطار القيادة التحويلية. وربما الرد على ذلك هو أن معطيات التنوع في قيم الأفراد وحاجاتهم ومصالحهم قد تشكل حافزا أخلاقيا لمنظمات اليوم لابتداع عملية يكون فيها هدف الصالح العام متقاطعا مع حاجات التابعين ومصالحهم، وهذا ما يتفق إلى حد كبير مع توجهات القيادة التحويلية. إذ يعرّف بيرنز القيادة الأخلاقية بأنها مجرد «علاقة» بين حاجات -وطموحات وقيم متبادلة- أي أن القيادة الأخلاقية تنشأ أساسا من حاجات التابعين الأساسية ورغباتهم وقيمهم، وبالتالي تعود لهم. ويضيف باس (Bass) إلى ذلك أن

القائد التحويلي الحقيقي المهتم بأخلاقيات المنظمة يدرك تماما أن قيمة المنظمة المطلقة تتوقف على مدى ما تعطي جميع منتفعيها الرضا المنشود.

السؤال الذي قد يطرحه ماديسون في هذا الشأن: هل من الممكن انجاز ذلك في ظل التركيبة المتنوعة في المجتمع؟ ظل يكافح ماديسون خلال حياته السياسية من أجل التوفيق بين التزامه لنظام السلطة المقبول من الجماهير وبين الصالح العام. لكنه بقي يواسي نفسه بالاعتقاد أن هناك مصلحة عامة موحدة يمكن تحقيقها، وأن القادة الذين لهم القدرة على التأثير يمكن أن يقيموا نظاماً سياسيا يضمن مثل هذه المصلحة على الرغم من ظنه وخوفه من عدم تحقيق ذلك. وهذا ما حصل -إذ إن تطورات ما بعد عام (1820) قد خذلته وحالت دون تحقيق حله المفضل. وفي رسالة إلى الرئيس جفرسون قال ماديسون بحسرة ويأس: «إن إرادة الأمة القادرة على العمل الصحيح، فإنها قادرة أيضا على العمل الخاطئ، وطالما أن إرادة الأمة متمثلة في الأغلبية، على الأقلية أن تخضع لخطر المظالم، وهي مظالم اقل خطرا من الظلم الذي تخضع له الأمة من فئة لا تمثل الأغلبية». (Ciulla, 1998, 163). ومع أن ماديسون أبدى اهتماما كبيراً بديمقراطية الأغلبية، إلا أنه في النهاية اختار أن يعلن موقفه لصالح التابعين في المنظمات. هذا التأكيد على سيادة مصالح التابعين ربما أنار الطريق للقيادة التحويلية كي تكون أخلاقية. يمكن ملاحظة ذلك في كتابات بيرنز التي أكدت على أهمية الدور الذي يجب أن يلعبه القادة في هذا المضمار. لكنه أكد أيضا على أهمية دور التابعين في تحقيق هدف القيادة الأخلاقي. إذ أشار في هذا الصدد إلى أن على التابعين أن يمتلكوا معرفة كافية عن القادة وبرامجهم وان يكون لديهم القدرة على اختيار البدائل. فإذا كان من واجب القيادة التحويلية أن تبحث عن المصالح العامة المناسبة لجميع المشاركين في المنظمة، فلا بد إذن من أن تُستخلص هذه المصالح من التابعين أنفسهم. أي أن الصالح العام يمثل أصحاب المصلحة أنفسهم، وهذا ما يؤهل القيادة التحويلية كي تكون أخلاقية.

ومع أن صعوبة انجاز هذا الهدف النبيل قد يدعو إلى الرهبة والخوف من الفشل، إلا أن أحد أعلام القيادة الحديثة المدعو «هيفتز» يقترح منحى واعداً لحل المشكلة. إذ يقترح عملية إبداعية يسميها العمل المكيِّف (Adaptive work)، والتي تعمل على تهيئة نظام اجتماعي معين لمواجهة المشكلات الصعبة للعمل مع أفراد المجموعة لمساعدتهم على توضيح طموحاتهم وتهيئتهم لمواجهة التحديات التي تعترض هذه الطموحات. (Heifetz, 1994).

والنقطة الجوهرية في عمل هيفتز هي أن المسؤولية في هذا العمل تقع على كاهل التابعين أو المنتفعين (Stake Holders) للتعامل مع الفروقات التي تظهر بينهم والمتعلقة بقيمهم ومصالحهم وأجنداتهم. دور القائد هنا يبقى رئيسيا لأن عليه أن يوجه الجهود نحو التركيز على القضايا الرئيسية كي يحافظ على جو صحي أثناء معالجة الخلافات فيما بينهم مع التأكيد على أن يكون صوتاً لكل عضو. هذا التحرك نحو أرضية مشتركة لا يمنع من ظهور بعض الصراعات. ولكن إذا تمت إدارتها بالطرق الصحيحة فإنها سوف تؤدي إلى نوع من الإجماع أو الاتفاق العام على الوجهة التي يجب أن تتجه إليها المنظمة لتحقيق صورة مقبولة للصالح العام. لكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون الاتفاق كاملا. فالإجماع الحقيقي يكون فيه اعتبار لمصالح الجميع، لكن القرار النهائي يفشل في إرضاء الأفراد بصورة كاملة على الرغم من أن هناك اتفاقا عاما على الأساسيات. لكن بكل الأحوال، إذا اتبعت القيادة مثل هذا النهج ستكون الهفوات الأخلاقية في حدها الأدنى.

المنظور التحويلي الحديث للقيادة

نالت فكرة القيادة التحويلية شهرة واسعة في أوساط الباحثين في مجال القيادة، وذلك بسبب اختلافها النوعي عن القيادات الأخرى.

> القيادة التحويلية هي منظور قيادي يوضح كيف يغير القادة المنظمات من خلال خلق رؤية ونشرها ونمذجتها للمنظمة، والهام العاملين للكفاح من اجلها.

تأثر المنظور التحويلي بقوة ببذور العمل الذي أنجزه جيمز مكغريغور بيرنز (James MacGregor Burns) في هذا المجال. وبيرنز، كأي عالم، يتحسس بالواجب، وبما يمليه عليه الضمير، فكر ببناء نظرية تهدف بصورة رئيسية إلى التغيير الاجتماعي الجوهري الذي يستلزم إزالة قيود اجتماعية راسخة في المجتمعات تفسد بنظره أهمية الاعتراف بقيمة الإنسان. مثل هذا التغيير الجوهري غالبا ما يأتي من خارج المنظمات الرسمية. ومن الأمثلة التي تفسر هذا التغيير الاجتماعي الذي يقصده بيرنز هو ما قام به غاندي في المجتمع الهندي، وما قام به نلسون مانديلا في جنوب إفريقيا، وكلاهما يشكلان نموذجا للقائد التحويلي.

يعرف بيرنز القيادة التحويلية بأنها علاقة ذات إثارة متبادلة بين القادة والأتباع، تسعى إلى تحويل الأتباع إلى قادة، والقادة إلى رموز أخلاقية. ثم عرفها فيما بعد، بان القيادة التحويلية تحدث عندما يقيم شخص أو أكثر علاقة مع الآخرين بطريقة يسعى فيها كل من القادة والأتباع رفع كل منهما الأخر إلى مستويات أعلى من الدافعية الأخلاقية.

أما بالنسبة إلى الأخلاق، فيعرفها بيرنز بمفهوم تطور الإنسان وحاجاته. وقد استعار من علماء النفس الإنسانيون بعض المفاهيم الإنسانية من أمثال كولبيرغ واريكسون وماسلو (Wren, 1995). بهذا المفهوم، تسعى القيادة التحويلية إلى

مساعدة الأفراد في التطور من مرحلة إلى أخرى، وبعملها هذا، فإنها تحقق لهم مستوى أعلى من الحاجات الإنسانية، فالعمل الجوهري للقائد هو أن يحث الأفراد بان يكونوا على وعي بما يشعرون به من حاجات حقيقية، وأن يعرفوا أيضا قيمهم بوضوح حتى يتمكنوا من القيام بعمل هادف.

ربما يشعر المرء بنبل القيادة التحويلية عندما يصفها بيرنز بأنها مجموعة من الخصائص المرغوبة والجاذبة للشخص الذي يتجسد بها؛ فالقائد التحويلي يشكل ويغير ويرفع من مستوى دافعية الأتباع وقيمهم وأهدافهم. فهو ينجز تغييرات جوهرية، لان هناك قوة خاصة تنتج عن قيادته الكارزومية.

لكن بيرنز يستدرك ويحذر من القيادة الكارزمية أو البطولية التي يصفها بأنها علاقة بين قادة وأتباع امنوا بهم لأنهم أصحاب شهرة قد تعود لسمعتهم البطولية في ضبط الأزمات والتغلب على الصعوبات، أو ربما تعود إلى قدرتهم الخطابية الساحرة التي تجذب الجمهور.

يعتقد بيرنز أن مثل هؤلاء القادة يشغلون أوقاتهم بقضايا محدودة وبمشاكل ثانوية داخل المنظمة دون أن يمسوا قضايا التطوير والتغيير الجوهري، الاختبار المهم للقيادة التحويلية.

لقد اهتم بيرنز، كمؤرخ ومترجم للسير الذاتية، اهتماما كبيرا بالجانب الأخلاقي لنظريته التحويلية. وإذا حاولنا تحليل بعض الأمثلة التاريخية الواردة في كتابه «القيادة»، نجد أن هناك سؤالين كان لهما دور أساسي في بناء نظريته: الأول، يتعلق بأخلاقية الوسائل والغايات، والثاني، يتعلق بالعوامل التي تسبب التوتر بين الأخلاقيات الخاصة والعامة في ذات القائد. ونظرية بيرنز التحويلية هدفت بصورة رئيسية إلى تمييز القائد الجيد عن غيره بالاعتماد على المعايير التي ينطوي عليها مضمون هذين السؤالين.

إن التمييز الذي وضعه بيرنز بين القيادة التحويلية Transformational Leadership والقيادة التبادلية Transactional Leadership، (والتي سبق وأن ساهم في تطويرها)، والتمييز بين القيم الشكلية (الوسيلية) Modal Values، والقيم النهائية End Values يوفر لنا آفاق التفكير في السؤال: من هو القائد الجيد من حيث العلاقة مع الأتباع، ومع الوسائل والغايات؟

القيادة التحويلية والقيادة التبادلية

القيادة التحويلية تختلف عن القيادة التبادلية

الكثير من الأسس والمعايير التي بنى عليها بيرنز نظريته التحويلية اعتمدت إلى حد كبير على مجموعة الانتقادات الجوهرية التي وجهها إلى ممارسات القيادة التبادلية وأهدافها المحدودة.

> القيادة التبادلية قيادة تساعد المنظمات في انجاز أهدافها الحالية بكفاية أكثر من خلال ربط أداء العمل بمكافآت قيمة للعاملين مع التأكيد على ضرورة توفير المصادر الضرورية لانجاز العمل

يرى بيرنز أن القيادة التبادلية أكثر انتشارا في المنظمات، وهدفها الآني هو الاتفاق على مهمة ما ترضي أغراض القادة والأتباع، على أن تتضمن تقديم الحوافز من قبل القائد كي يكسب دعم التابعين. كما أنها تعتمد على القيم الشكلية (الوسيلية) لانجاز مهماتها، كالمسؤولية والعدالة والنزاهة وحفظ الوعود.

> في المقابل، تنظر القيادة التحويلية إلى أهداف تتجاوز الحاجات الآنية التي تستخدمها التبادلية؛ فهي تهتم بالقيم النهائية أو قيم الغايات (End Values) مثل الحرية والعدالة والمساواة والأخوة. فهي تهتم بشكل رئيسي بالقيم الجماعية وتوجه اهتمام التابعين لغرض المنظمة الأساسي وللعلاقة بين المنظمة والمجتمع.

فالنشاط الرئيسي للقيادة التحويلية هو رفع الأفراد كي يتجاوزا اهتماماتهم البراغماتية ليصلوا إلى مستوى الالتزام بالأغراض العليا. كما تعمل على تغيير اتجاهاتهم السلوكية وقيمهم ومعتقداتهم من الذاتية إلى معتقدات واتجاهات وقيم غيرية (Altruistic). أن الملمح المتميز للقيادة التحويلية هو الاهتمام بالهدف العام والصالح العام، لهذا تعمل القيادة التحويلية على أن تجعل أغراض القادة والأتباع مندمجة ومنصهرة في بوتقة واحدة (Burns, 1978).

أما بالنسبة للقيادة التبادلية، فقد وصفها بيرنز بالجمود وبالاهتمام بالذات وبالمناورة مع الأتباع للمساومة على حاجاتهم الدنيا. كما يرى أن الإداريين التبادليين يتصرفون بطريقة وكأن الأمر يبدو أن لكل فرد سعره الخاص، وهذا عكس ما يعتقده القادة التحويليون الذين يحفزون الأفراد كي يضعوا الأنانية جانبا من أجل شيء أثمن وأعظم، أي من أجل الصالح العام.

لقد طرح دارسو القيادة التحويلية السؤال الآتي:

هل من الممكن أن يتفق جميع أنصار القيادة التحويلية على جميع القضايا والأفكار التي تطرحها هذه القيادة؟

وجدت كيلاّ (Ciulla, 1998) أن هناك اتفاقاً واسعاً على الأفكار الأساسية الآتية:

1. من حقائق الحياة التنظيمية أن ينشغل أعضاء المنظمة، بداية بأهدافهم ومصالحهم الخاصة. وهذا طبعا له نتائج سلبية كالصراع العقيم واستنزاف المصادر. ولكي يتجنب القائد التحويلي مثل هذه النتائج يفترض أن يعمل على توحيد أعضاء المنظمة عن طريق إعادة تركيز اهتمامهم على الأهداف الجماعية، لان الهدف الأول للقيادة التحويلية هو إعادة بناء ثم إن القادة الاستثنائيين الملهمين مطالبون بتحويل ميول التابعين واهتماماتهم، أو ربما يحققون ذلك التحول بقدراتهم الإلهامية.
2. على المستوى التنظيمي، فان القيود المؤسسية التي تقيّد السلوك الإداري يجب أن تختزل كي يشعر القادة بحرية العمل. لذلك من واجب أصحاب السياسة التنظيمية أن يتفهموا ويقدّروا القائد أو الإداري الذي يرغب في الخروج على ما هو مألوف، ويتخذ لنفسه موقفا مستقلا غير مألوف؛ وهو يعرف تماما متى يرفض العقلية التقليدية، ويتخذ خطوات جريئة، وحتى مغامرة، لكنها حكيمة وذات قيمة.
3. يقترح مناصرو القيادة التحويلية انه في غياب هذه القيادة تبقى المنظمات كأسواق تجارية، تتبادل فيها الخدمات الذاتية والخاضعة لظروف الانحلال والتفسخ. والمؤسسات التي ليس لها قيادة كهذه تحولها، تصبح فريسة للبيروقراطية وتبقى مواقع السلطة بين أيدي الإداريين التبادليين الذين قد يفقدون رشدهم ويصابون بالتشوش الذهني والتخبط السلوكي. فهم يعملون بمشاعرهم، ويركزون على الأسلوب الآلي النمطي، ويقايضون أكثر مما يديرون، ويساومون أكثر مما يرشدون، ويؤكدون على الأنظمة والقوانين أكثر مما يبادرون ويبدعون.

الجدير بالذكر، أن النظريات السلوكية والموقفية التي انتشرت على نطاق واسع قبل ظهور النظرية التحويلية، هي في مضمونها نظريات تبادلية، لأنها ركزت بشكل ملحوظ على سلوك القائد كي تمكنه من تحسين أداء العاملين ورفع مستوى رضاهم.

فهي تعتمد إلى حد كبير على التعزيز الموقفي، إذ أن الأتباع يُستثارون للعمل بواسطة وعود القادة ومكافآتهم، أو أنهم يصححون أخطاءهم بواسطة التغذية الراجعة، او بالتوبيخ والتهديد، او بإجراءات نظامية رادعة. (McShane & Von Glinow, 200).

يمكن ان يستنتج من الأدب المتصل أن الممارسات القيادية في المؤسسات التربوية وغيرها، قد تتضمن عوامل تبادلية وعوامل تحويلية. فهؤلاء الذين ندعوهم قادة تحولين هم القادة الذين يقومون بأعمال تحويلية تفوق أعمالهم التبادلية، بينما القادة الذين ندعوهم بالتبادليين هم القادة الذين تتغلب على سلوكاتهم الممارسات التبادلية: بمعنى أنهم يمتلكون اتجاهات ومعتقدات وقيم تتفق مع القيادة التبادلية، لكن هذا لا يمنع من ان يقوموا ببعض الأعمال التحويلية.

على صعيد آخر، يمكن ملاحظة أن القيادة التحويلية قد تزيد من فاعلية القيادة التبادلية لكنها لا تحل مكانها. فكلا النمطين لهما أسس فلسفية ومقومات قيمية أخلاقية مختلفة. في الفلسفة الفردانية يسعى كل من القادة والأتباع إلى الحصول على مصالح ذاتية، وفي مثل هذا الوضع يجب أن يكون القادة تبادليين، لان النموذج التبادلي قائم على عقد حر يتفق عليه القادة والأتباع يتمتع بشرعية أخلاقية تمنح الحرية للآخرين.

القيادة التحويلية، من جهة أخرى، لديها مفهوم عن الذات يعد أكثر معقولية وواقعية، لان التزامات الفرد الأخلاقية تكون أكثر ارتباطا بمفهوم الجماعة، وتتصل بالمعايير الاجتماعية والمعتقدات الثقافية للمجتمع. وبينما تسعى القيادة التبادلية الى ضبط السياسات المنظمية للحصول على الطاعة السلوكية للتابعين، تؤكد القيادة التحويلية على الدينامية الداخلية للتغيير الحر النابع من القلب، معتمدة بذلك على الاستثارة الفكرية الحرة، وعلى الالتزام بمعاملة التابعين كغايات وليس مجرد وسائل وأدوات.

إضافة إلى ذلك، فإن القادة التحويليين عناصر تغيير يزودون التابعين بالطاقة وبالاتجاه نحو منظومة جديدة من القيم والسلوكات المشتركة. كما أنهم عناصر تغيير لأنهم يطورون الرؤية ويلهمون التابعين للعمل من أجلها، ويعززون فيهم الثقة بالنفس لبناء اتجاه القدرة على العمل لانجاز هذه الرؤية.

قد لا نبالغ إذا توقعنا أن قيادة المنظمات التي تفتقر إلى المنظور التحويلي، وتقع في مستنقع العمل الإداري الروتيني الذي تمارسه القيادة التبادلية، ستبقى في حالة ركود وتصبح بالتالي متخلفة عن المحيط الذي تعيش فيه.

لقد أظهرت دراسات باس (Bass) التي استخدم فيها استبيان العامل التعددي (MLQ)(*) فروقا متعددة بين القيادة التحويلية والقيادة التبادلية، وأهم هذه الفروق نلخصها بما يلي: (Vecchio, ed., 1997)

1. الإداريون الذين عملوا كقادة تحويليين اظهروا لزملائهم وأتباعهم بأنهم قادة أكثر فاعلية وتأثيرا على الآخرين من القادة التبادليين.
2. أظهرت دارسة أخرى على منظمات متنوعة نتائج متشابهة، إذ إن قادة هذه المنظمات الذين خضعوا لهذه الدراسات من منظمات صناعية ومالية وتربوية، في أمريكا وكندا واليابان وبريطانيا، اظهروا أنماطا سلوكية تحويلية، تتمثل بدرجة عالية من الايجابية والدافعية والإثارة الفكرية لأتباعهم. بينما القادة الذين اظهروا أنماطا سلوكية تبادلية لم يظهروا مثل هذه الصفات.
3. كشفت الدراسات أيضا أن القادة الذين تميزوا بعلاقات جيدة مع مشرفيهم، وبمساهمات نوعية لمنظماتهم وصفوا بأنهم تحويليون.

(*) Multifactor Leadership Questionnaire.

القيادة التحويلية بمنظورها المؤسسي

ظهرت النظريات التحويلية المعاصرة في نهاية الثمانينيات، ومن أكثر المساهمات التي أبرزت الفكرة التحويلية قدمها الباحثان هامبرك وميسون (Hambrich & Mason, 1993)، اللذان جادلا بان الاستراتيجيات المنظمية الفعالة يمكن أن تعزى جزئيا إلى السلوك القيادي التحويلي. لكن الاتجاه التحويلي قد تأثر بصورة أساسية بأعمال بيرنز، وهو أول من وصف خصائص القيادة التبادلية وخصائص القيادة التحويلية وابرز الفروق الجوهرية بينهما. ويؤكد بيرنز في هذا السياق أن العلاقات بين غالبية القادة وأتباعهم هي تبادلية. إذ يبني القادة علاقاتهم مع الأتباع وفي أذهانهم أغراض تبادلية، أي أعمال ومهمات مقابل مكافآت ومنافع شخصية. وبالمقارنة مع القيادة التحويلية، يعتقد بيرنز أن علاقة القادة بالأتباع قائمة على الإثارة المتبادلة بينهما، غرضها رفع مستوى الأتباع مهنيا وأخلاقيا تمهيدا لتحويلهم إلى قادة، وربما تحويل القادة إلى رموز أخلاقية (Kathleen, 2004).

نظرية باس التحويلية

قامت نظرية باس التحويلية على المبادئ الأساسية التي وضعها بيرنز لنظريته، وجاءت نتيجة لبحوث تجريبية شاملة وواسعة، واعتبرت أكثر النظريات شمولا من حيث الأبعاد التحويلية والتبادلية في القيادة.

استطاع باس أن يحول مفهوم بيرنز التحويلي إلى عمل أكثر واقعية، خاصة فيما يتعلق بالأهداف التحويلية، وبالفروق بين القيادة التحويلية والقيادة التبادلية. قام باس بتوسيع أعمال بيرنز عن القيادة التبادلية لتتضمن تفاصيل أكثر عن العلاقة بين القائد والأتباع، وفسرها من حيث أن القادة التبادليين يدركون ما يريد التابعون من وراء أعمالهم ويحاولون توفير حاجاتهم التي يريدون إذا استحق أداؤهم ذلك. فالقادة

التبادليون بنظره يبادلون المكافآت بالجهد الذي يبذله التابعون ويستجيبون بطريقة ملائمة لمصالح التابعين الذاتية.

أما بالنسبة للفارق الأساسي بين بيرنز وباس فهو الآتي:

يأتي اختبار القيادة التحويلية بالنسبة لبيرنز من خلال الحركات الاجتماعية. إذ يستلزم التغيير الجوهري في المجتمع إزالة قيود اجتماعية ثابتة أفسدت أهمية الاعتراف بقيمة الإنسان وأتلفت التعبير العام والمعلن عن قيمه وحاجاته. مثل هذا التغيير غالبا ما يأتي من خارج المنظمات الرسمية لذلك فإنها تستلزم تغييرات غير طوعية للمنظمة لأن هذه التغييرات تعتمد على عوامل سببية لا يخلقها او يضبطها القادة التحويليون.

أما بالنسبة إلى باس:

فيأتي اختبار القيادة التحويلية من أهداف المنظمة والأداء الذي يتجاوز التوقعات. وهذا يستلزم خلق محيط يمكّن التابعين من إدراك وفهم هذه الأهداف بوضوح حتى يتمكنوا من صنع التفوق.

هذا التغيير غالبا ما يأتي من داخل المنظمات والمؤسسات، لذلك فإنه يستلزم تغييرات طوعية للمنظمة، لأن هذه التغييرات تعتمد على عوامل سببية وشروط يخلقها ويضبطها القادة التحويليون.

يمكن أن نفهم من هذا الفارق الأساسي بين بيرنز وباس، بان الهدف الرئيسي لنظرية بيرنز التحويلية هو التغيير الاجتماعي الجوهري الذي يتطلب إزالة قيود اجتماعية بالية لا تعترف بقيمة الإنسان وأهميته. مثل هذا التغيير الجوهري غالبا ما يأتي من خارج المنظمات. ومن الأمثلة التي تفسر التغيير الاجتماعي الذي يقصده بيرنز هو المثال الذي سبق وذكرناه والمتعلق بما قام به غاندي في المجتمع الهندي عندما استعاد كرامة المواطن الهندي وقيمته الإنسانية. كما سبق وذكرنا ما قام به نلسون

مانديلا عندما حول المجتمع العنصري في جنوب إفريقيا إلى مجتمع ديمقراطي يعترف بقيمة الإنسان وحقوقه دون النظر إلى لونه.

بالنسبة إلى نظرية باس، هدفها الرئيسي التركيز على المنظمات كي يحولها إلى منظمات يرفع فيها القائد من شأن التابعين ويعزز لديهم الوعي والقبول لرؤية المنظمة ورسالتها، ويحرك مشاعرهم للتطلع إلى ما وراء مصالحهم الشخصية من أجل مصلحة المنظمة.

يعتقد باس أن القائد يصبح تحويليا عندما:

1. يخلق وعيا واضحا ومحدوداً عن رؤية المنظمة.
2. يتخذ موقفا رؤيوياً ويلهم التابعين للالتزام به.
3. يستثير التابعين كي يتجاوزا المصالح الذاتية والتطلع إلى المصالح العامة.
4. يدعم حاجات التابعين من أجل تحقيق الذات (Self- fulfillment)، وتعزيز النضج الأخلاقي لديهم.

عناصر نظرية باس

استطاع باس أن يحول مفهوم بيرنز التحويلي إلى عمل أكثر واقعية من خلال التركيز على المنظمات وإصلاحها. تقوم نظرية باس التحويلية على بنى أساسية تم تعريفها في كتابه «منظور القيادة التحويلية»، والمكونة من أربعة عناصر أساسية، توصل إليها من خلال دراساته البحثية التي استخدم فيها مقياس (MLQ)(*)، واستخرج معامل ألفا لكل من هذه العناصر، وهي كالآتي:

1. التأثير المثالي المنمذج Idealized Influence

يقصد به تأثير سلوك القائد الذي يقوم بادوار نموذجية لأتباعه الذين بدورهم يظهرون الرغبة في القيام بمغامرات لتغيير ما هو مألوف، كما يظهرون الثبات بأعمالهم

(*) MLQ = Multifactor Leadership Questionnaire.

ومبادئهم. مثل هؤلاء التابعين يمكن أن يعتمد عليهم بأن يعملوا الشيء الصحيح، وأن يظهروا مستويات عالية من السلوك الأخلاقي. كان مفهوم التأثير المثالي يعتمد أصلا على سلوك القيادة الكارزمية التي اعتبرت من قبل العديد من الباحثين بأنها سلوك تحويلي. إلا أن الأمر المتفق عليه من قبل الباحثين أن كلا من الكارزمية والتحويلية تؤدي إلى تأثير جوهري في الأتباع، وكان باس من ابرز هؤلاء الباحثين. ويمكن أن يكون الفرق الأساسي بينهما هو أن القيادة التحويلية ترفع أتباعها إلى مستوى أعلى من الوعي والدافعية، بينما الكارزمية لا تهتم كثيرا بهذا الشأن، كما أنها لا تمانع من أن تستخدم القوة لمكاسب شخصية. هذا إضافة إلى القدرة الهائلة التي يمتلكها القادة الكارزميون في التأثير على المنظمة، مع أن نتائج هذا التأثير قد لا تكون دائما مفيدة (Yukl, 2002).

هذه المفارقات تعد جوهرية لمفهوم القيادة التحويلية، وهي من الأسباب المهمة التي جعلت باس أن يعزو هذه الصفات التأثيرية للقائد المثالي أو النموذج، بدلاً من أن يعزوها للقائد الكازومي، ويمكن أن نلخص تأثيرات القائد النموذج على النحو الآتي:

- يظهر القائد معتقدات راسخة.
- يؤكد على الثقة.
- يتخذ موقفا في القضايا الصعبة.
- يلتزم بقيم جوهرية.
- يؤكد على أهمية الغرض وعلى النتائج الأخلاقية للقرارات.
- يظهر سلوك الكبرياء والولاء والثقة بالنفس.
- لديه القدرة على جذب الأفراد نحو الغرض المشترك.

2. الدافعية الإلهامية Inspirational Motivation

يوصف القائد التحويلي بأنه مثير ومعزز لثقة المجموعة وأدائها. يعتبر باس سلوك القائد الإلهامي بأنه سلوك فرعي متفرع من التأثير المثالي ومرتبط بالكارزمية. فالقائد التحويلي لديه القدرة على تحفيز التابعين بالأمور التالية:

أ. يوفر للأتباع المعنى والتحدي، ويثير عندهم روح الفريق.

ب. يشغل الأتباع في رؤية حالات مستقبلية جاذبة، ويضعهم في مواقف تشعرهم بالحماس والتفاؤل.

ج. يخلق التحدي لديهم لمستويات أعلى من الانجاز.

علاوة على ذلك، يمكن أن يتصل الدافع الإلهامي بالثقافة المنظمية من خلال خلق قيم مشتركة. إذ أن القيادة التحويلية تعتبر مركزية في خلق الثقافة المنظمية وإدارتها، وكذلك في تغييرها عندما تصبح غير ملائمة لأوضاع جديدة.

3. الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation

تحدث الاستثارة الفكرية عندما يتمكن القائد من إثارة وعي التابعين بالمشاكل المشتركة، ومن تطوير رؤى لإمكانات جديدة.

يرى باس ومنتزبيرغ (Bass & Mintzberg, 1994) أن على القادة التحويليين أن يزيدوا من اهتمامهم وتركيزهم على النشاط الفكري، والتفكير الاستراتيجي، وهم كقادة مفكرين لديهم الكفاءة لتشكيل البدائل الاستراتيجية والقدرة على التحول الناجح للمنظمات.

كما يقترح باس وافوليو (Bass & Avolio, 1994) أن هؤلاء القادة هم الذين يبنون الأفكار ويوضحون القوة والضعف، والفرص، والتهديد الذي يواجه منظماتهم، كما أنهم المصدر للإثارة الفكرية والحافز للنشاط الفكري الاستراتيجي.

ومن خلال هذا النشاط الفكري يمكن اختبار افتراضات قديمة واستثارة منظورات جديدة.

يؤكد يكل (Yukl, 2002) على النشاط الفكري التأثيري للقائد التحويلي بالخصائص الآتية:

- قادر على أن يوضح الرؤية بطريقة جاذبة.
- يعمل بثقة وتفاؤل.
- يستخدم الطرق الدراماتيكية للتأكيد على القيم.
- يقود الأتباع بالتأثير المثالي.
- يمكّن الأفراد من انجاز الرؤية.

إن تطبيق هذه الصفات القيادية بنجاح يتحقق عن طريق قدرة القائد التأثيرية على التابعين وقدرته على دفعهم لتجاوز الأداء المتوقع.

4. الاعتبار لذاتية التابعين Self Consideration

القادة التحويليون هم قادة اعتباريون موجهون نحو بناء الثقة المتبادلة والدعم لأعضاء المجموعة. أما القادة غير الاعتباريين، بالمقابل، فيظهرون عدم الدعم من خلال النقد الموجه للتابعين، كما يظهرون عدم ثقتهم وعدم تقديرهم لمشاعر العاملين لديهم.

ترى كاتلين (Kathleen, 2004) أن القائد التحويلي يظهر اهتماما خاصا للتابعين من حيث انه:

أ. يعبر عن تقديره للعمل الجيد.

ب. يعزز اعتبار الذات (Self- esteem) للأتباع عن طريق المعاملة المتكافئة.

ج. يضع مقترحات التابعين في حيز العمل.

د. يحصل على موافقة للأتباع بالمسائل المهمة قبل اتخاذ إجراءات العمل.

ه. يعتبر القادة التحويليون أن الأتباع شركاء لهم.

كما يتعامل القائد التحويلي مع التابعين كأشخاص ويهتم بحاجاتهم وقدراتهم وطموحاتهم، ويساعدهم في التقدم داخل المنظمة، ويقدم لهم النصح ويساعد في تدريبهم.

ملاحظات حول دراما التحول

ينتظر من القادة التحويليين أن يتجهوا بمنظماتهم نحو المستقبل من خلال خلق رؤية ايجابية لما يمكن أن تصبح عليه المنظمة مستقبلا، على أن يتزامن ذلك مع تزويد التابعين بالدعم المعنوي الضروري لعملية التحول؛ وهناك ثلاث مراحل مهمة لكل من هذه التحولات الدراماتية، والتي اقترحها تايكي وديفانا في كتابهما «القائد التحويلي»: (Tichy & Devana, 1990)

المرحلة الأولى: قدح شرارة التغيير

تثار أحداث التغيير عن طريق الضغوط البيئية. لكن لا تستجيب جميع المنظمات إلى إشارات البيئة التي تشير إلى وجوب التغيير. فعلى القادة أن يدركوا المحركات الخارجية للتغيير وأن يستجيبوا لها كمرحلة أولى لعملية التغيير والتحويل. وحالما يشعر قادة المنظمات بضرورة التغيير، لابد من تهيئة التابعين وصانعي القرار واستثارتهم للشعور بعدم الرضا عن الوضع الراهن. لكن مثل هذه العملية لا تتم بسهولة، وان المفتاح الرئيسي الذي يمنع القوى المقاومة للتغيير من تعطيل عملية التحول هو نوعية القادة الذين يتحملون هذه المسؤولية.

المرحلة الثانية: خلق الرؤية

يحتاج القادة المعنيون بالتحويل المنظمي إلى خلق رؤية تنال قبول التابعين وقناعتهم بضرورة التغيير للمنظمة. وعلى كل قائد أن يطور رؤية وينقلها للآخرين بطريقة تتفق مع فلسفته التحويلية ونمطه القيادي. كما على النخبة الناقدة في المنظمة أن تقبل بالرؤية وتحولها إلى حيز التنفيذ.

في هذه المرحلة بالذات على القادة أن يجدوا المعنى الجوهري والعميق لما تعنيه كلمة تابع.

المرحلة الثالثة: مأسسة التغيير

إعادة إحياء المنظمة وإنعاشها يبقى كلاما فارغا حتى تصبح الرؤية الجديدة حقيقة واقعة، وتصبح معها طريقة التفكير الجديدة ممارسة يومية. ولكي تصبح عملية المأسسة حقيقة واقعة، يتوجب على القادة مشاركة التابعين بإنشاء حقائق جديدة، وأفعال وممارسات تتفق مع الواقع الجديد، وترتقي بالمنظمة إلى مستوى ثقافي جديد يعزز أهداف المنظمة بشكلها الجديد. إن العنصر المهم والجوهري في مراحل التحول الثلاث التي وصفناها هو عنصر الأفراد العاملين في المنظمة، لأنه من دون أن يحدث تغيير جوهري في شخصية هؤلاء الأفراد لا يمكن نجاح التحول المنظمي. كما لا يمكن وضع المنظمة في واقع جديد. وفيما يلي وصف بعض التغيرات الشخصية الضرورية في حياة هؤلاء الأفراد أثناء المراحل الثلاث الآنفة الذكر:

أ. الفرد في المرحلة المتعلقة «بقدح شرارة التغيير» وإثارة الأحداث: لا بد من إنهاء الممارسات القديمة التي اعتاد عليها الأفراد العاملون، والانفكاك من الماضي؛ ودور القادة هنا أن يوفروا للأفراد دعما كافيا لمساعدتهم في استبدال أمجاد الماضي بفرص المستقبل. وهذا يحدث فقط إذا استطاع القادة أن يقنعوا الأفراد بان مقاومة التغيير مشتق من الإحساس بالخسارة أثناء التحول. فعلى القادة ان يشجعوا الأفراد بأن يقبلوا الفشل دون الشعور بالفشل.

ب. الفرد في المرحلة الثانية المتعلقة «بخلق الرؤية»: يمر الأفراد بمنطقة الحياد، إذ يحتاج الأفراد في هذه المرحلة إلى الوقت الكافي للعمل من خلال مشاعرهم للانفصال عن الماضي دون أن يكونوا ملتزمين عاطفيا بالمستقبل. إن الفرق بين النجاح والفشل في تحويل المنظمات يمكن أن يحدث في هذه المرحلة. كما أن اجتياز المنطقة الحيادية بنجاح يتطلب وقتا وتفكيرا بكلي النهايتين —ما هو الخطأ؟ ولماذا يحتاج إلى

تغيير؟ وما الذي يجب التغلب عليه للقيام في بداية جديدة؟ إنها مرحلة حرجة، وفيها بالذات يمكن اختبار مهارات القائد التحويلي ووضعها تحت الجهر، وكم يختلف عن القائد البيروقراطي الجبان الذي يجد متعة بالغة في أيامه الماضية، والذي لا يوفر الدعم الضروري لمساعدة الأفراد في اجتياز المنطقة الحيادية.

من ناحية أخرى، فان القائد الدكتاتور قد يفشل أيضا من خلال فرضه بداية جديدة قبل أن يتهيأ الأفراد لها نفسيا وعاطفيا.

ج. الفرد في المرحلة الثالثة: «مأسسة التغيير»: يتم فيها نهايات وبدايات جديدة. إذ عندما يتم الوصول إلى مرحلة التهيؤ النفسي للتعامل مع النظام الجديد يجب أن يتهيأ الأفراد للإحباط الذي قد يرافق الفشل في استبدال الروتين المعتاد بفعل جديد. لذلك يجب أن يعطى وقتاً كافاً للتمرينات الضرورية و«البروفات» قبل تعلم الأفراد أدوارهم الجديدة. وهناك ثلاث عمليات أساسية يجب أن يتم انجازها في مرحلة النهايات:

الأولى: عملية الانفكاك (Disengagement): وهو الحدث الواضح الذي يحفز عملية التحول، أي نهاية حدث وبداية حدث آخر.

الثانية: تغيير الهوية (Disidentification): أي عندما يحدث الانفكاك على الفرد أن يعمل على تغيير هويته القديمة بهوية جديدة تعكس تفكيره الجديد وسلوكه الجديد.

الثالثة: انعدام الجاذبية (Disenchantment): ويعني انه ما كان جذابا وساحراً في ماضي الفرد انتهى اليوم بفعل الانجذاب إلى تطلعات المستقبل المشرق.

هذا الجزء من عملية التحول يعتبر الأهم في عملية إنهاء مرحلة الماضي والدخول في عهد جديد؛ وأن فشل الفرد في اجتياز هذه المرحلة قد يعود به مرة أخرى لأيام الماضي التي طالما لا يزال يشعر بالحنين إليها.

المقاومة المنظمية للتغيير

من المهم إدراك ظاهرة التناقض الموهمة بأن المنظمات التي تواجه ضغوطات بيئية لا تتغير، وبالتالي تنحدر حتى الزوال. وهذا يحدث في منظمات تكون فيها الأحداث المثيرة لطلب التغيير، قائمة وواضحة للأفراد داخل المنظمة وخارجها، ومع ذلك لا يحدث التغيير. هذا يقودنا إلى الاعتقاد بأن هناك شيئا ما في طبيعة المنظمات والأفراد يعيق التغيير بحيث يصعب معه على هذه المنظمات أن تحقق أي تغيير جوهري. لهذا، يتوجب على القائد التحويلي أن يدرك هذه القوى المقاومة ويعمل على تحريك الطاقة الضرورية للتغلب عليها لتمهيد الطريق أمام تحويل المنظمة. ويبدو أن مقاومة التغيير تأتي من الاعتراف بأن أي تغيير يتطلب عملية تبادلية، كأن يترك الأفراد عادات قديمة ويتعلموا طرقا جديدة لعمل الأشياء. وهناك ثلاثة أسباب رئيسية لمقاومة التغيير:

الأول: العادة والركود (Habit and Inertia)، لأنهما يسببان العمل المضاد للتغيير. والأفراد الذين يعتادون على عمل الأشياء بطريقة واحدة، يواجهون مشكلات واضطرابات عند تغيير هذا السلوك.

الثاني: الخوف من المجهول (Fear of the unknown)، إذ أن الصعوبة في التنبؤ عن المستقبل تخلق قلقا وبالتالي مقاومة لدى الأفراد.

الثالث: التكلفة الغامضة (Sunk Cost)، حتى عندما تتأكد المنظمة من إمكانية المردود الجيد من التغيير لا تستطيع سن القوانين لهذا التغيير بسبب التكلفة الغامضة لمصادر المنظمة التي تعتمد على طرق قديمة لعمل الأشياء.

أسباب سياسية لمقاومة التغيير

هناك ثلاثة أسباب سياسية لمقاومة التغيير:

1. التهديد بقوة الائتلاف، وهو تهديد قد ينشأ في المنظمات بسبب الصراع الذي قد يزداد حدة بين الفئة القديمة والفئة الجديدة في المنظمة. إذ تخشى الفئة القديمة من أن يداس عليها من قبل القوة الجديدة التي تتنامى في المنظمة. لهذا، قد ينشأ تيار متشدد يقاوم كل ما هو جديد في المنظمة خوفا على أمنه واستقراره.
2. إتهام القيادة، ربما أهم مقاومة للتغيير تأتي من حقيقة أن على القادة أن يضطروا إلى اتهام قراراتهم القديمة وممارساتهم التي سعت إلى التغيير دون أن تحقق شيئا. فيحتاج القادة في هذه الحالة إلى توفير آلية للمساومة مع الرؤساء الكبار لإقناعهم بعملية التغيير.
3. قد يعزى سبب المقاومة السياسية للتغيير إلى أن التغييرات المقترحة تهدد مستقبل الأفراد وفرص الترقية في مهنتهم. فتكون مهمة القائد التحويلي إزالة هذا الشعور من خلال توعية الأفراد في أن التغيير المنتظر سيكون واعداً بمستقبل مشرق لهم وللمنظمة.

أسباب ثقافية لمقاومة التغيير

من هذه الأسباب:

1. قد تثمن ثقافة المنظمة قيماً معينة بحيث يصبح من الصعب على الأعضاء أن يدركوا أو يتقبلوا طرقا أخرى للعمل. لهذا يمكن أن يأتي التغيير من الخارج او من الذين ينحرفون عن القناة الثقافية للمنظمة.
2. مرارا ما يشعر أعضاء المنظمة بالأمان عندما يعودون إلى الماضي، إلى الأيام القديمة الجميلة، وذلك بسبب الثقافة المعتنقة. لذلك يتطلب التغيير في هذه الحالة أفرادا

يتنازلون عن الطرق القديمة لعمل الأشياء، ولتحقيق ذلك، لابد من إحداث تحول ثقافي يقوده القادة التحويليون في منظماتهم.

3. الافتقار إلى المناخ الملائم للتغيير يعد سببا مهما لمقاومة التغيير. أن الثقافات التي تتطلب قدرا كبيرا من الامتثال والخضوع غالبا ما تفتقر إلى الاستجابة للتغيير.

يتوجب على القادة التحويليين أن يجدوا الطرق لإلهام مستخدميهم لمواجهة هذه التحديات، وان يضعوا رؤية المستقبل بطريقة تجعل ألم التغيير يستحق الجهد المبذول. والتحدي الكبير للقادة التحويليين أن يبادروا برؤية منظمية تكون بالتأكيد أفضل من القديمة، وان يحفزوا الأتباع للمشاركة في هذا الحلم لتحويله إلى حقيقة.

فالرؤية هي المثال الذي يكافح من اجله، وتطلق الطاقات الضرورية لدفع المنظمة إلى العمل والتقدم. يعتقد تايكي وديفانا (Tichy & Devana, 1990) أن الرؤية الناجحة هي التي تخلق «الحدس» الذي يمثل تفكير المخ الأيمن «والتحليل» الذي يمثل تفكير المخ الأيسر. والإداريون غالبا ما يقاومون نشاطات المخ الأيمن، لان منه تنطلق المبادرات وتتكون الحدوس لاستشراف المستقبل. وقد تكون ولادة الرؤية حدسية جداً، وتنطلق الرؤية من كلمتين رئيسيتين: الأولى، هي كلمة «الفعالية» (Effectiveness)، أي أننا نرغب في خلق منظمة أكثر فعالية. والكلمة الثانية، الاستجابة (Responsiveness)، وتعنى الاستجابة إلى المجتمع والى السوق الذي تعمل المنظمة من أجله. هاتان الكلمتان تجمعان كل شيء: الفعالية، أن تعمل المنظمة بأسلوب أفضل، والاستجابة، تمثل قدرتنا على التفاعل مع المنتج والوقت وفقا لمتطلبات السوق والعملاء.

الفصل الخامس

القيادة في النظم التربوية

- مقدمة
- المدارس مجتمعات تعلمية
- بوصلة القائد الأخلاقية
- التعلم من خلال القيادة والقيادة من خلال التعلم
- استنتاجات ناقدة
- مشروع جامعة كمبرج
- القيادة المدرسية الناجحة
- القيادة وعملية التغيير
- مقياس الصحة التنظيمية
- تقويم خصائص القيادة المدرسية
- البحث من أجل التميّز

الفصل الخامس

القيادة في النظم التربوية

مقدمة

النظم التربوية الحالية السائدة هي نظم بيروقراطية تمارس فيها القوة من أعلى إلى أسفل يضطر فيها الأفراد ان يتقولبوا وفقا لمطالب المنظمة. وفي مثل هذه المنظمات تقاس مهارة الأفراد ودرايتهم المهنية وفقا لمستوياتهم الهرمية. هذا يعني أن هؤلاء الذين في المستويات العليا على السلم الهرمي يفترض أن تكون معارفهم ودراياتهم أكثر من أولئك الذين في المستويات الدنيا.

وبهذا يترتب على كل فرد في المؤسسة أن يقيّم من قبل الفرد الذي يعلوه في الرتبة الإدارية. كما يترتب على ذلك أن الأفراد الذين يحتلون المواقع العليا على السلم الإداري يؤتمنون على مسؤوليات وسلطات تنفيذية أكثر من الذين في المواقع الدنيا. والمدارس باعتبارها جزء من النظام البيروقراطي، تحتاج إلى روابط تلزم الأفراد بواجباتهم المهنية كما تلزمهم بعلاقات فيما بينهم، كالعلاقة بين المعلمين والطلبة، وعلاقة الطرفين بأعمالهم ومهماتهم التعليمية والتعلمية. لكنه تبين أن هذه الروابط التي بنيت على أسس بيروقراطية يُقبل فيها الأفراد على أعمالهم بدافع المصلحة الذاتية. إذ أن كل فرد يميل إلى أن يزيد من مكتسباته ويقلل من خسائره. على سبيل المثال، لكي يضمن مديرو المداس قيام المعلمين بعمل ما يجب عمله، فإنهم يحتاجون إلى تطبيق عملية الثواب والعقاب. كما أن الأسلوب ذاته يحكم العلاقة بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة والمدرسة بصورة عامة. ومن الطبيعي أن ينتج عن ذلك انه عندما

لا تتوفر المكافآت، أو لم تعد مرغوبة، يميل الأفراد إلى أن يبذلوا جهدا اقل في انجاز أعمالهم.

ما يمكن أن نستخلصه من هذه الممارسات التنظيمية هو أن المنحى الرئيسي الذي كان لا يزال مهيمنا على دافعية السلوك التنظيمي لغاية القرن العشرين هو المنحى السلوكي الذي يحمل شعار «الجزرة والعصا» كطريقة لدفع الأفراد نحو العمل والانجاز. لقد علق هيرزبيرغ (Herzberg) صاحب نظرية الدافعية على هذا المنحى بأنه لا يثير الأفراد من الداخل لانجاز العمل بل يدفعهم لذلك بعوامل خارجية (McShane & Glinow, 2000). ولقد ارتبط هذه المنحى بسيكولوجية السلوك التي تؤكد على الضبط الخارجي للأفراد بدلا من أن تؤكد على الضبط الداخلي لهم والمنبعث من علم النفس الإنساني (Humanistic Psychology) الذي كشف عن أن طاقة الفرد النفسية (Psychic energy) للأفكار الداخلية، بما فيها الشعور، تمثل مصدرا أساسيا للدافعية. هذه المدرسة السيكولوجية تفسر الدافعية بأنها عملية تنقر حوافز الإنسان الداخلية من خلال خلق بيئة معززة لمثل هذه الحوافز. (Woolfolk, 1998).

إن منحى السلوك التنظيمي الذي يؤكد على الضبط الخارجي للأفراد لا يعيق فاعلية المصدر الداخلي للدافعية فحسب بل يعيق أيضا عملية الإصلاح في المؤسسات التربوية. إذ أن السياسات التي ترسم بمعزل عن الأفراد المعنيين بتنفيذها، وعن الأفراد الذين يعايشونها، يكون من الصعب عليها انجاز الأهداف التي وضعت لها. فالقرارات التي تأتي من فوق غالبا ما تقابل بذهن متبلد من المرؤوسين الذين يريدون أصلا المحافظة على الوضع الراهن. إذ تشير البحوث في أجزاء عديدة من العالم وحتى الماضي القريب، إلى أن مقاومة التغيير في ظل هذه المؤسسات التقليدية هو الأمر المألوف. (Dawani, 2007). وربما يكون التفسير المنطقي لذلك هو أن الأنظمة الهرمية المهيمنة على المؤسسات البيروقراطية يميل فيها الأفراد بطبيعتهم إلى الروتين المألوف الذي يعيشونه، وعندما يشعرون بأي تغير لما هو مألوف، يستجيبون بصورة آلية إلى

مقاومة هذا التغيير، لا بسبب حكمهم الخاطئ، أو بسبب كسلهم، بل لأن هذا التغيير يتطلب نقلة غير مألوفة بالنسبة لحياتهم العادية، إضافة إلى أن الروتين المألوف يحفظ لهم الأمن وراحة البال.

لقد اقترحت البحوث بعض المؤشرات الواعدة إزاء التغييرات التربوية، لكن في الوقت الذي تؤكد فيه نتائج هذه البحوث أن التغييرات المدرسية مثلا، قد تمت دراستها بكفاية، نلاحظ أن القاعدة المعرفية التي توصلت إليها هذه البحوث لم تكن كافية لمواكبة المطالب المتجددة. ومع أن البحوث قد علمتنا أن مشكلة التغيير تبدو أعمق بكثير من أن تكون مجرد تبني ابتكارات جديدة، لأن نجاح التغيير يتطلب إجراءات أخرى مثل:

1. عملية تنفيذ التغيير ودقته.
2. مدى تأثير التغيير على طلبة المدارس.
3. مدى تطابق التغيير مع رسالة المدرسة.
4. مدى ديمومة التغيير.
5. مدى انتشار التغيير في المؤسسات التربوية.

هذا بالإضافة إلى ما تشير إليه البحوث من أن قادة المدارس يمكن أن يشكلوا عقبة أمام التغيير. إذ رأى ماكبث ورايلي في بحثهما الذي اجري في انجلترا واسكتلنده والدانمرك واستراليا أن قادة المدارس في هذه البلدان يشيرون أثناء حديثهم عن مدارسهم وكأنها ملك لهم وذلك بالقول:«إن مدرستي»، أو«لدي جهاز تعليمي»... وهكذا (MacBeath & Rily, 1998)، فقائد المدرسة بكلامه هذا يرى نفسه بأنه المحور الرئيسي في المدرسة، أو انه في قمة الهرم.

كما أظهرت نتائج أخرى أن التلاميذ والآباء والمعلمين اتفقوا على شيء واحد: هو أن الصفة الرئيسية للقائد الجيد هي القدرة على الإصغاء، كما اتفقوا بأنه الشخص

الذي يمتلك الحماس نحو العمل، ورجاحة العقل، والحماس الشديد للإصغاء لوجهات النظر المعارضة، والتكريس من اجل الحقيقة المجردة من المصلحة الذاتية (Riley & Louis, 2000). مثل هؤلاء القادة يكون لهم تأثير عظيم على عملية التغيير في المدارس.

المدارس مجتمعات تعلمية (Learning Communities)

تعتبر المدارس في عالم الواقع الحالي منظمات رسمية تقوم بنيتها على النظام الهرمي، كما يشير الأدب التربوي إلى أن المجتمع العالمي، الذي يبدو أنه بحاجة إلى القيم الأخلاقية، يجب أن ينظر إلى المدارس بأنها مجتمعات تعلمية وليست منظمات تقليدية، وأن الجوانب التقنية والأخلاقية معا يجب أن يكون لها دور فاعل في كل من التعليم والإدارة. فالجوانب التقنية تتضمن قيماً تثمن المعرفة والكفاءة والإنتاجية، مع إعطاء أهمية خاصة للجانب الاجتماعي.

أما الجوانب الأخلاقية، فمع أنها لا تهمل القيم التقنية، إلا أنها تثمن القيم التي تعمل على قولبة الخلق وتشكيل الاتجاهات التي تنتج الشخص المفكر والفعال والفاضل. (Fullan, 2003).

هناك حالات كثيرة يتنافس فيها هذان البعدان، وأحيانا يتصارعان. يقترح سيرجيوفاني أن من تحديات القيادة المدرسية المهمة أن تصنع السلام بين البعدين نظرا لأهميتهما الحتمية لمأسسة المدرسة. وإذا ما أصبحت المدارس مجتمعات تعلمية، سوف تتغير صورة المدرس والتمدرس كليا. إذ إن مأسسة المدارس بهذه الصورة، تحتاج كذلك، كالمنظمات الرسمية، إلى روابط وعلاقات. لكن في هذه الحالة ترتكز المدارس إلى «الالتزامات» (Commitments)، بدلا من العقود (Contracts). فالمعلمون مثلا، يتوقع منهم أن يؤدوا عملاً جيداً، لا لكسب المكافآت، ولكن لأنه من المهم أن يقدموا عملا جيدا. كما أن سياسات الضبط في المجتمعات التعلمية تقوم على معايير وليس

على قواعد وتعليمات، أي أنها بدلا من أن تعتمد على مقاييس الضبط الخارجية، تعتمد على معايير وأغراض وقيم (Sergiovanni, 1995).

بهذا المعنى تصبح القيادة ليست حقا لصاحبها بل مسؤولية عليه. وإذا تكلمنا بلغة الأخلاق، فان الغرض من القيادة ليس تعزيز مكانة القائد إنما تعزيز مكانة المدرسة.

بوصلة القائد الأخلاقية

لكي نفهم البعد الأخلاقي للقائد، علينا أن ندرك الفرق بين العقلانية المعيارية (Normative Rationality) والعقلانية التقنية (Technical Rationality).

تهتم الأولى بما نعتقد انه جيد، وتهتم الثانية بما هو فعال وكفيّ. إلا أن كلتيهما غير منفصلتين ولا تستثني إحداهما الأخرى، لأن قائد المدرسة يحتاج إلى ما هو جيد وما هو فعال في المدرسة. لكن الأمر يختلف عندما تكون الاثنتان في حالة صراع، عندها يكون الخيار الأخلاقي إلى جانب العقلانية المعيارية. إذ إن من أهم المشكلات المدمرة لذات القائد هي أن يفقد البوصلة الأخلاقية، خاصة في المواقف المضطربة وغير العادية. لهذا فإن أهم ما يحتاجه القادة لانجاز أعمالهم هو الإحساس القوي بالغرض الأخلاقي. وأهم ما يقصد بالتزام القائد التربوي بالغرض الأخلاقي هو عندما يكون قادرا على بناء نظام مدرسي:

أ. يمكّن جميع الطلبة من أن يتعلموا.

ب. يعمل على تضييق الفجوة بين الأداء المتفوق والأداء المنخفض للحد الأقصى.

ج. يحصّل فيه الطلبة تعلما يمكّنهم من أن يكونوا مواطنين صالحين وأن يكون عملهم في المجتمع قائم على الالتزام الأخلاقي. (Fullan, 2003).

إن الحياة التنظيمية التي نعيشها في حاضرنا قد تشكل تهديدا كبيرا لحرية الفرد وإبداعه، ذلك لأن التنظيم البيروقراطي المحكوم بالروتين، وبالقواعد والتعليمات

يفرض على الأفراد الضبط التماثلي الذي يقيدهم ويحرمهم من ممارسة حرياتهم ومواهبهم.

فعمل قادة المدارس إذن توفير بيئة مدرسية تساعد المعلمين والطلبة في أن يكتسبوا متطلبات سابقة في المجال الأخلاقي. كما يحتاج هؤلاء القادة إلى أن يكونوا ماهرين في الاستجابة إلى الحياة الداخلية للمدرسة. إذ عليهم أن يوفروا للمعلمين فرص المشاركة في قيادة المدرسة وفي أن يصبحوا أعضاء في فريق ليتعلموا فيه مهارات المشاركة من خلال الحوار المستمر. علينا أن ندرك بان القيادة ليست لأعمال بطولية يقوم بها فرد واحد، هناك العديد من أعضاء المجتمع المدرسي يمكنهم أن يساهموا في قيادة المدرسة.

من أهم الأعمال المؤثرة التي عملت على إعداد قادة المدارس في الولايات المتحدة الأميركية كان العمل الذي قام به اتحاد ترخيص قادة المدارس عبر الولايات المتحدة الأميركية (*)(ISLLC) لتطوير معايير لإعداد قادة المدارس وتقويم أدائهم. وقد توصل الاتحاد إلى ستة معايير تبنتها غالبية الولايات المتحدة الأميركية وهي على النحو التالي: (Cunningham & Cordeiro, 2006)

المعيار الأول: مدير المدرسة قائد تربوي يدعم نجاح جميع الطلبة من خلال التمهيد للتطور والتنظيم والتنفيذ، والمشرف الفعلي على رؤية التعلم التي يدعمها ويشارك فيها المجتمع المدرسي.

المعيار الثاني: مدير المدرسة قائد تربوي يدعم نجاح جميع الطلبة من خلال مناصرة وتغذية وديمومة ثقافة المدرسة، وبرنامج تدريسي محفز لتعلم التلاميذ وللنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.

(*) ISLLC = Interstate School Leaders Licensure Consortium.

المعيار الثالث: مدير المدرسة قائد تربوي يدعم نجاح جميع الطلبة من خلال التأكيد على إدارة المنظمة وعملياتها، والمصادر الضرورية لأمن البيئة التعلمية وكفاءتها وفعاليتها.

المعيار الرابع: مدير المدرسة قائد تربوي يعزز نجاح جميع الطلبة من خلال التعاون مع أعضاء المجتمع المحلي، مستجيبا لاهتمامات المجتمع المتنوعة وحاجاته، ولتحريك مصادره.

المعيار الخامس: مدير المدرسة قائد تربوي يدعم النجاح لجميع الطلبة من خلال العمل بنزاهة وصدق وعدالة، وبأسلوب أخلاقي.

المعيار السادس: مدير المدرسة قائد تربوي يعزز النجاح لجميع الطلبة من خلال الفهم والاستجابة والتأثير على الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية في المجتمع.

التعلم من خلال القيادة والقيادة من خلال التعلم

نتناول في هذا الجزء، بأسلوب تأملي، الدراسات البريطانية في السياق العالمي والتي أجريت في مجال القيادة، ونختبر فيه بشكل خاص مركزية القيادة المدرسية والنماذج السائدة التي نتجت عن دراسات الفاعلية كالقيادة التبادلية، والدراسات المتعلقة بتحسين المدرسة كالقيادة التحويلية. كما أظهرت هذه الدراسات وجهة نظر بديلة في القيادة سميت بـ«القيادة ما بعد التحويلية» (Post- transformational Leadership) ظهرت من خلال العمل الدؤوب الذي قام به الباحثون من أجل تحسين المدارس في بريطانيا ضمن مشروع سمي بـ «تحسين نوعية التعليم للجميع» (IQEA)(*)، والذي توصل إلى بعض المقترحات والمفارقات، بالإضافة إلى عدد من الافتراضات التي تقوم عليها القيادة ما بعد التحويلية.

من أهم المجالات الجوهرية التي تم الاتفاق عليها من قبل الباحثين كان المجال المتعلق بالأثر القوي لمديري المدارس على عملية تحسين المدرسة وفاعليتها. إذ توصلت البحوث التي أجريت في عدد من البلدان إلى نتائج متشابهة عن أهمية مدير المدرسة في عمليات التطور والتغيير. كما كشفت هذه البحوث عن أن المدارس التي أظهرت القدرة على التحسين الفعلي هي تلك التي يرأسها مديرون قدموا مساهمات جوهرية في تحسين فاعلية أعضاء هيئة التدريس. كما تبين أن جميع القضايا التي بُحثت في بريطانيا في مجال تحسين المدرسة أظهرت أن مركزية القيادة في هذه الانجازات كانت واضحة.

علاوة على ذلك، فقد تبين أيضا أن أحد المجالات الذي أدى إلى ازدهار التطور الإداري في المدارس هو مجال تدريب المديرين: إذ اتضح أن هذا التدريب قد أسهم في دعم مركزية دور المدير في قيادة تحسين المدرسة وتطورها.

(*) IQEA = Improving the Quality of Education for All.

من ناحية أخرى، فقد أشارت البحوث إلى أن هناك علاقة ايجابية مهمة بين قيادة المدرسة والنظام الإداري اللامركزي (Decentralized)، إذ أشارت إلى أن تبني استقلالية الإدارة المحلية في المدارس البريطانية قد نتج عن الاعتقاد بان اللامركزية قد عززت فاعلية المدرسة. فالتحول تجاه إدارة المدارس الذاتية قام على الافتراض أن القرارات الإدارية تبدو أكثر فاعلية إذا اتخذت في داخل المؤسسة. هذا التأكيد على الإدارة الذاتية قد قوبل بالترحيب من مديري المدارس، لان مثل هذه الإدارة تزيد من احتمالية الضبط المحلي لسياسات المدرسة ومصادرها، إضافة إلى اتساع مجال العمل القيادي المحلي في المدرسة.

لعله من المهم في هذا السياق الإشارة إلى أن أهمية مركزية القيادة في عملية تحسين المدرسة ربما تكون أمرا لا جدال فيه، إلا أن هناك بحوثاً متزايدة تشير إلى أهمية القيادة الجماعية داخل المدرسة (Riley & Seashore, 2000). إذ تبين أن الدور القيادي لما يسمى بالإدارة المتوسطة، قد وصف بأنه مهم وضروري، كما أظهرت البحوث أهمية الدور القيادي للمعلمين وضرورته ضمن المجالات التي يعملون فيها.

مع هذا تقترح بحوث أخرى أن هناك انقساماً متنامياً بين القادة والأتباع نتيجة التغيرات التي ظهرت جراء الحكم الذاتي للمدارس. كما أن الثقافة الإدارية القوية التي تزايدت في بعض المدارس دعمت استقلالية فريق الإدارة العليا، ودعمت فكرة أن القيادة هي نشاط للنخبة. لكن المدارس التي التزمت بالتحسين المستمر لم توافق على قيادة النخبة خوفا من القيود التي يمكن أن تفرضها هذه القيادة على العاملين. لذلك اتخذت هذه المدارس منحى آخر تقترح فيه أن تطور المدارس يحتاج إلى فريق مؤلف من قادة وأتباع قائم على قاعدة عريضة تعمل ضمن ثقافة مدرسية.

إن عمل الباحثين الحثيث مع المدارس يؤدي إلى الاستنتاج أن المنحى اللامركزي الأكثر دينامية للقادة مرتبط بعلاقة ايجابية مع تحسين المدارس. وهذا يعني عمليا أن على قائد المدرسة أن يعطي الآخرين سلطة حقيقية ويساعدهم في التطور ليصبحوا

قادرين على استخدام هذه السلطة بحكمة ودراية. هذا يعني أيضا التخلي عن فكرة البنية الإدارية كوسيلة «للضبط» والأخذ بفكرة البنية الإدارية كوسيلة لتمكين الآخرين. لكن التخلي عن مسألة الضبط ليس بالأمر السهل، ذلك لان الثقة بالعاملين كي يستخدموا معرفتهم ومهاراتهم لإحداث التحسين والتغيير ليس دائما بالأمر المؤكد. لهذا فان بناء الثقة الحقيقية مهم وأساسي لدعم المناخ القيادي. وهذا ما يميز المنحى التحويلي عن غيره، ذلك لأنه منحى يقوم أساسا على الثقة التي تمثل الرابط الأساسي بين القائد والتابعين. فهناك دعوة قوية من جانب المنحى التحويلي للاهتمام الشديد بالعلاقات وبالمنظومة القيمية عندما نفكر بمفهوم الدور القيادي.

هناك العدد الكافي من الدلائل البحثية التي تثمن وتؤكد على الحاجة إلى القيادة الفعالة في المدارس والكليات. لكن هناك تضارباً في الرأي فيما يتعلق بطبيعة القيادة الفعالة. مع أن الجوانب المتضاربة تتفق على أهمية القيادة المدرسية، لكنها تنظر إليها من منظورين مختلفين:

المنظور الأول: يركز على أهمية البنية التنظيمية في التطور المنظمي وتغييره. إذ يأخذ اعتبارا قليلا للمستويات الإدارية المختلفة داخل التنظيم المدرسي.

المنظور الثاني: يركز على أهمية العوامل التي تعد رئيسية في التطور المنظمي وتغييره. فهو يتطلع إلى فاعلية المدرسة من خلال الربط بين نوعية الأداء وخصائص معينة في المدرسة. وهناك مدى واسع من الخصائص المدرسية التي تم تحديدها وتحليل معامل الارتباط الذي يربط بعض هذه الخصائص بالأداء الأعلى للتلاميذ. وقد تم اقتراح إحدى عشرة خاصية يمكن ربطها بالتمدرس الفعال. وتتضمن قائمة هذه الخصائص: حجم المدرسة، وغرفة الصف، والتركيز القوي على القيادة، والوحدة، والنظام، والتوقعات العالية. (Sammons in riley & Seashore, 2000).

أما المنظور الأول فيتطلع إلى المدرسة بأنها منظمة عقلانية، موجهة نحو أهداف محددة تتعلق بتحصيل التلميذ الذي يجب أن يكون قابلا للقياس. أما الفاعلية فيمكن أن تقاس من خلال مقارنة مستويات التحصيل بين المدارس.

استنتاجات ناقدة

إذا أمعنا النظر في البحوث المتعلقة بفاعلية المدرسة نرى أنها نادرا ما تزودنا بمعلومات تفصيلية عن الاحتياجات الضرورية لتحسين المدارس. إذ اقتصرت بحوث الفاعلية على سلسلة من النصائح أو التحذيرات عن تطور المدرسة وتحسينها عوضا عن تقديم أسس للعمل الفعلي.

ولأن حركة فاعلية المدرسة معيارية في توجهاتها فإنها تفسر القيادة بشكل رئيسي من منطلقات بيروقراطية تبادلية(*). لذلك فإن نموذج القيادة الذي تبناه باحثو فاعلية المدرسة كان عرضة للنقد من حيث انه مقيد بالرؤية البيروقراطية العقلانية للتغير التنظيمي في المؤسسة التربوية ولم يؤكدوا على المعايير والقيم التي تشكل العمل الفردي والجماعي في المدرسة. كما أن هناك اعترافاً متزايداً بأهمية المستويات الإدارية المختلفة. إذ أهمل العديد من الباحثين القيادة المتوسطة، وفسروا القيادة بأنها مدير المدرسة وفريق الإدارة العليا. وقد أكدت بعض الدراسات الأحدث على أهمية القيادة من الدرجة الثانية، وخاصة المتوسطة، لتحسين المدرسة وفاعليتها. (Riley & Seashore, 2000).

الافتراض الرئيسي في أدب تحسين المدرسة هو أن استراتيجيات التحسين ينبغي أن تؤدي إلى تغيير ثقافي في المدارس من خلال إحداث تعديلات في أوضاعها الداخلية، كما يفترض أن تعمل القيادات على إزالة قيود البيروقراطية وإنشاء بنية أكثر استجابة لواقع المؤسسة التربوية. لذلك فإن التغيير الثقافي، الذي يدعم علاقة تعاونية

(*) التبادلية يقصد بها تبادل المصالح بين القادة والمرؤوسين، انظر الفصل الرابع.

جديدة بين المعلمين، وعمليات تعليم وتعلم جديدة، يحتاج إلى أن يكون مركزيا في الدراسات القيادية. ونوع الثقافات المدرسية التي تكون أكثر دعما لجهود التحسين، تبدو أنها تلك التي تكون تعاونية وذات توقعات عالية لكلي الطلبة والمعلمين، والتي تظهر توافقاً اجماعيا على القيم، وتدعم بيئة آمنة، وتشجع جميع المعلمين على أن يضطلعوا بادوار قيادية ملائمة لخبراتهم. فدور القيادة إذن، يجب أن يكون مكرسا للتغيير الثقافي من خلال تغيير العمليات التي تحدث داخل البنية المدرسية وليس بالضرورة تغيير البنية نفسها. بالنظر إلى ما سبق يمكن أن نقترح بأن القيادة التحويلية تعد أفضل من التبادلية في تقديم أفضل التوقعات المستقبلية لتحسين المدرسة. في هذه القيادة يضع القادة جل اهتمامهم في كسب التعاون الجماعي وجذب التابعين للمشاركة الدينامية أكثر من اهتمامهم في الحصول على انجاز مهمات معينة، والتي قد تكون قصيرة المدى. فالقيادة التحويلية هي نموذج قيادي يعتبر أكثر ثباتا وملاءمة لتحسين المدارس لأنه يركز على العمليات والتفاعلات ويُظهر فيه القادة مشاعرهم نحو عملية التغيير الثقافي، وينمذجون توقعاتهم من خلال النموذج المثالي، لا من خلال إعطاء التعليمات.

يمكن تصور المناقشة السابقة بأنها عرض لبعض نتائج البحوث المتعلقة بالنموذج التبادلي الكلاسيكي والنموذج التحويلي في القيادة. إلا أن هناك بحوثا أخرى أظهرت محدودية هذين النموذجين وترى إنهما لم ينجحا في تحقيق الطبيعة الدينامية للقيادة القادرة على مساندة وإدامة التطور المدرسي. فالمفاهيم القيادية التي تم عرضها في إطار هذين النموذجين قد أسهمت في فهم القيادة على مستوى النظري لكنها لم تقدم إلا القليل عن المعلومات والمعرفة الإرشادية المتعلقة بالطرق التي يعمل بها القادة لتحقيق التحسين المدرسي الدائم. لهذا اقترحت رايلي وسيشور ان ما تحتاجه المدارس الحديثة هو نموذج قيادي يستخلص من المناحي القيادية الحالية لتوفير المعرفة اللازمة لكيفية تشجيع وإدارة التحسين المدرسي بأسلوب واقعي وعملي.

مشروع جامعة كيمبرج(*) (IQEA)

يهدف المشروع إلى تحسين نوعية التعليم الذي سبق وأن تأسس في جامعة كيمبرج البريطانية، وسمى مشروع تحسين نوعية التعليم للجميع. (University of Cambridge). وأهم المبادئ التي قام عليها مشروع (IQEA) نلخصها على النحو الآتي:

1. تحسين المدرسة عملية تركز على تعزيز نوعية تعلم التلاميذ.
2. رؤية المدرسة هي الحاضنة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.
3. أن تسعى المدرسة إلى تطوير البنى المدرسية وخلق أوضاع تعاونية تؤدي إلى تمكين الأفراد والجماعات.
4. تسعى المدرسة إلى تعزيز الاعتقاد أن الاستقصاء، والإشراف على النوعية وتقييمها هي مسؤولية يشارك فيها جميع أعضاء هيئة التدريس.
5. ترى المدرسة أن الضغوط الخارجية للتغيير فرص مهمة لضمان أولوياتها الداخلية. (Riley & Seashore, 2000).

لقد كانت هذه المبادئ اختبارا للوقت داخل المشروع وموجهاً لعمل المشروع. وبالتأكيد، لقد ساهمت هذه المبادئ في تعميق التعلم والفهم لأبعادها من خلال التعاون المستمر بين فريق المشروع والمدارس المشاركة فيه. وأحد أهم المصادر إثراءً ودعما لديمومة العمل الناجح من أجل التحسين في هذه المدارس كان مجال القيادة.

يمكن استخلاص ثلاثة جوانب من النشاطات التحسينية للعمل القيادي والتي حققته مدارس المشروع:

- طور قادة المدارس مخزونا واسعاً من المعرفة عن القيادة.

(*) IQEA = Improving the quality of education for all.

- قدمت المدارس سياقا لتطوير أفهام جديدة عن النمط القيادي.
- ساعد الاستقصاء التعاوني في توفير الفرصة للمعلمين كي يدرسوا، ويتعلموا عن القيادة وكيفية المشاركة فيها.

أما نوع التغييرات التي لاحظها أعضاء المشروع في المدارس فتتضمن أنماطا قيادية مختلفة. ولكن أقصى ما توصلت إليه من تطور: الحدس الذاتي، والثقة، ونكران الذات (Self - effacy)، والتقمص العاطفي، والمغامرة في العمل، والرؤية. ويجب ملاحظة أن هذه الصفات ليست منسوبة لشخص القائد، بل للقيادة على وجه العموم. فهي خصائص لم تكن موجودة في فرد واحد.

بصورة عامة، يمكن تنظيم مجموعة متراكمة من الأفكار والنتائج من خلال دراسة المدارس الخاضعة للمشروع، ويمكن تبويبها تحت العناوين الآتية:

1. قيادة متعددة المستويات مبنية على قيم.
2. تمكين الديمقراطية وتنشيطها.
3. التعلم لدراسة التعلم.
4. القيادة والتعلم، بعض التناقضات.

وفيما يلي توضيحاً لهذه العناوين الأربعة:

1. قيادة متعددة المستويات مبنية على قيم

ظهرت تصورات قيادية مهمة على السطح في مدارس المشروع. عمل القادة بصورة فاعلة، كما مهدوا الطريق أمام الآخرين، إذ قاموا بتفويض الصلاحيات وتمكين المعلمين من ابتكار الحلول لمشاكلهم. وأصبحت لدى هؤلاء القادة القدرة على استباق الأحداث، لأنهم على معرفة جيدة بما يجري في مدارسهم. لقد أكدوا على العناية بالتلاميذ ورعايتهم، ونشروا ثقافة تعليم التلاميذ لا تعليم الموضوع فحسب. إنها قيادة قيم تدعو إلى المشاركة الكلية للعمل من أجل نقل المدرسة من القاسم

المشترك الأدنى لغاية المدرسة إلى الطموحات المشتركة العليا الناجمة عن القيم والاعتقادات المشتركة. إن فرص تعلّم القيادة للعاملين في السياق القيمي كانت القوة الدافعة الرئيسية لتحسين المدرسة.

لعله من الواضح أن القيادة في مدارس المشروع لم تستثمر من منطلق هيراركي بل من منطلق قيمي تشجع فيه القيادة جميع العاملين من خلال تقدير أعمالهم وتثمين مساهماتهم. ومثل هذه التدابير التنظيمية توفر السياق الذي تنطلق منه القدرة القيادية الممتدة لتحسين المدارس.

2. التمكين والديمقراطية النشطة

يقصد بذلك تمكين العاملين ومشاركاتهم النشطة على جميع المستويات، وأطلق عليها "الديمقراطية النشطة"، لأنها تختلف عن الديمقراطية التقليدية التي غالبا ما تقتصر على عملية التمثيل. ومثل هذا المدلول يوفر أنظمة تطويرية تنتشر بين أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن خصائصهم الشخصية. إذ يرى القائمون على المشروع، أن العمر والخبرة والاتجاهات لا تعتبر عوامل مهيمنة في القدرة على التعلم. إذ تبين لهم أن العمل التعاوني يزيد من المشاركة والشعور بالانتماء وبقيمة الذات. فالمعلم يندفع الى العمل عندما يشعر أن مهاراته المهنية تنال التقدير الكافي من القادة. كما أن المدرسة تحدث تغييرا مهما في حياة الشباب والراشدين عندما تعطى لهم فرصة المشاركة وقيادة الآخرين.

من الواضح أن النظام الهيراركي للمؤسسات المتجه بسلطته من الأعلى إلى الأدنى متناقض مع الديمقراطية. فالمشاركات المتعددة والقيادات المتجهة نحو التشاركية تقدم مجموعة من المعايير التنظيمية أكثر ملاءمة لنظام المدرسة الحديث إضافة إلى تأثيرها الايجابي على تعلم التلاميذ.

من المهم الإشارة في هذا السياق إلى أن ملامح القيادة ما بعد التحويلية بدأت تظهر في بعض المدارس الخاضعة للمشروع. فقد زادت توقعات المعلمين إزاء تقدم

الطلبة. ولم يقتصر هذا التقدم على التحصيل الأكاديمي فحسب، بل زادت قدراتهم في المشاركة النشطة في العملية الديمقراطية نفسها، وأصبحوا مشاركين فاعلين في تحسين المدرسة، وباحثين مشاركين في تنفيذ النشاطات التحسينية.

3. التعلم لدراسة التعلم

أصبحت المدارس توصف في هذا المشروع على أنها أنظمة تعلمية. فالتعلم التحويلي المتقدم في هذه المدارس يتضمن خلق تفسيرات منظمة اجتماعيا للحقائق والمعرفة، والتي إما أن تدخل المدرسة من الخارج أو أن تتولد في داخل المدرسة نفسها. على العموم، لقد تم تقسيم أدب التحسين في المدارس إلى موضوعين رئيسيين مترابطين:

الأول: يتعلق بالتطور المهني والذي يتضح من خلال تعلم المعلمين معاً في داخل المدرسة، ومن خلال تطوير قدراتهم الشخصية.

الثاني: يتعلق بتطور قدرة المدارس على التحسين. فالمدارس قادرة أو يفترض أن تكون قادرة على تطوير إمكاناتها المهنية والإنسانية والفكرية، لأنها تحتوي بطبيعتها على طاقة إنسانية (المعلمون) تستثار من خلال التعلم لإحداث تغيير جوهري في حياة الجيل الجديد. الآن أنه من سوء الحظ أن غالبية المدارس التي دخلت مشروع (IQEA) هي مدارس مهيكلة بطريقة تتناقض مع «تعلم المعلم»، وأنها غير مؤهلة ثقافيا لفكرة التعلم التشاركي. فالاستعداد الإبداعي والإرادة الايجابية التي قد يحملها المعلمون تحبط من قبل النمطية التنظيمية في المدارس التي تنزع نحو الضبط لا نحو التطور.

4. القيادة والتعلم – بعض المفارقات

يستكشف هذا الجزء بعض المفارقات التي ظهرت في مدراس المشروع. تتعلق المفارقة الأولى بمدة الخدمة، خاصة تعمير مدير المدرسة. وبالنسبة لسياسة المشروع فإن

الفترة المقبولة لخدمة مدير المدرسة هي بين 5-8 سنوات. لكن نتائج البحوث التي أجريت خلال المشروع تشير إلى أنه على الرغم من أن تقديرات المشروع لخدمة المدير مناسبة لبعض المدارس، إلا أن المدارس التي أظهرت خصائص ايجابية في التحسين المطلوب هي التي أبقت على استمرارية قياداتها دون تغيير.

أما المفارقة الثانية فتتعلق بما يطلق عليه **وقف التعلم المهني القديم** (Professional unlearning)، من الطبيعي أن المدارس المنشغلة بنشاطات التحسين عليها أن تتعلم طرق عمل جديدة كمتعلمين مهنيين (كالمعلمين القادة)، ولكن لا نستطيع أن نضيف ببساطة طرق عمل جديدة دون أن نجد طرقا لوقف تعلم طرق قديمة، ففي هذه الحالة، الحذف مهم تماما كالإضافة: إن خلق أنماط قيادية مرنة تتضمن وقف تعلم (Unlearning)، وإعادة تعلم (Relearning) يتطلب علاقات وولاءات جديدة لا تتحقق إلا إذا أصبحت المرونة التنظيمية هي المعيار. ومع تغيير المدارس وتطورها يتغير كذلك مخزون القيادة بخصائص مختلفة. فعلينا مثلا أن نوقف تعلم بعض الافتراضات التي تؤدي إلى عادات وأعراف وطقوس وممارسات تاريخية لم تعد ملائمة لمدارس اليوم.

المفارقة الثالثة والأخيرة ظهرت من خلال عمل المشروع الذي تبين فيه أن المدارس التي تبنت منحى (IQEA) من أجل التحسين تسعى لخلق فرص متعددة، واعتماد تدابير قيادية متنوعة، وإزالة الطبقية الهرمية، لتبطل معها المفاهيم السائدة القديمة، كالربط بين المكانة والخبرة، وفكرة المرؤوسين وفكرة المركز أو المكانة وغيرها من المفاهيم التي تتعارض مع مفهوم السلوك التنظيمي التحويلي أو ما بعد التحويلي.

أشار سيرجيوفاني أن على القادة أن يتعلموا مهارات عمل التابعين، وان يقوموا بعمل مشترك مع المعلمين، كتابعين لقيم مشتركة تحت اسم «التابعية المشتركة»، وأن يتعلموا أن التعاون يتطلب منهم أن يعتبروا «المركز» للأشخاص لا يتقرر إلا وفقا للمهمات التي بين أيديهم. (Sergiovanni, 1988). ويستطيع القائد أن يقوم بدور

مهم كتابع، إلا أنه ليس من السهل عليه أن يتقبل فكرة أن يكون تابعاً، مع أن ذلك ارفع شأناً له من أن يكون قائداً اعتيادياً تقليدياً.

وبالنتيجة، فان القيادة ما بعد التحويلية تتطلب بان يتعلم جميع أعضاء فريق المدرسة المهارات الضرورية للمرشد والمدرب والناصح والمساعد والمتعلم والتابع أيضا.

يمكن أن يستنتج مما سبق أن التحسين الدائم للمدارس يتطلب مفهوما قيادياً مختلفاً عما تم وصفه في الأدب المعاصر. وقد تمت الإشارة فيما سبق إلى محدودية نموذجي القيادة التبادلية والقيادة التحويلية كوسيلة لتحسين المدارس على المدى الطويل. كما كان هناك محاولة لتوفير بعض الفهم لما يقصد بالقيادة ما بعد التحويلية، وكيف يمكن أن تبدو من حيث المبدأ والممارسة. لهذا، وانطلاقا من المبادئ التي وضعت لمشروع (IQEA) تم التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات التي توضح معنى القيادة الأكثر ملاءمة لمساعي التحسين طويل المدى للمدارس، وهي على النحو الآتي:

1. **الاقتراح الأول**: القيادة النشطة لتحسين المدارس تركز على خلق وتوسيع القدرة التحسينية لتشكل مزيجا مركبا من التطور التنظيمي والثقافي المستند إلى قاعدة معرفية نظرية. مثل هذه القدرة التغييرية، الثقافية، التنظيمية، المعرفية، تدعم التجديد المهني الدائم.
2. **الاقتراح الثاني**: المدارس التي تبحث عن تطور نماذج قيادية على جميع المستويات سوف تتحرك من الأهداف المشتركة بأدنى مستوياتها إلى القيم المشتركة بأعلى مستوياتها.

3. **الاقتراح الثالث**: القيادة النشطة لتحسين المدارس سوف تتحدى الأمراض التنظيمية والاختلالات الوظيفية التي تعيق تطور المدرسة وتحجب لزمن طويل التحسين فيها.
4. **الاقتراح الرابع**: في التحسين النشط للمدارس يقل التركيز على خصائص القائد الشخصية ويزداد على خلق سياقات مشتركة لتعلم الراشدين عن القيادة. فقادة المدارس، في هذه الحالة يطورون القدرة القيادية للآخرين.
5. **الاقتراح الخامس**: قادة المداس المنشغلون بالتطور المستمر لمدارسهم، يتحولون من قادة الى معلمين ليساعدوا الآخرين كي ينجحوا بأعمالهم.
6. **الاقتراح السادس**: القيادة المستمرة في التحسين المدرسي لا تنتشر فحسب بل تتغير مع الوقت. إذ أن الذخيرة القيادية وأنماطها سوف تتطور مع التطور المرحلي للمدرسة.
7. **الاقتراح السابع**: القيادة ما بعد التحويلية تعمل بصورة جوهرية في مجالات التأثير التعليمي والتحول الثقافي والتنظيم القيمي.
8. **الاقتراح الثامن**: المدارس المتطورة في قدراتها التحسينية، لا تقتصر فيها الأدوار القيادية، ولا أدوار التحول الثقافي على أعضاء الهيئة التدريسية فسحب، بل هناك فرص تعطى للطلبة كي يقوموا بمثل هذه الأدوار. إذ ينظر لهم كقادة مشاركين في جهود التحسين، كما يُنظر لهم كمحور رئيسي في نشاطات التحسين المدرسي.

القيادة المدرسية الناجحة

يهدف هذا الجزء الى الكشف عن البيئة المدرسية وأهمية قيادة التعليم فيها. لقد تبين فيما سبق أن القيادة المدرسية تعد متطلبا سابقا لتحسين التعليم والتعلم، وان استثارة فريق التعليم ودعمه لتحسين التعلم لدى الأطفال والشباب يعد المقوِّم الحاسم لإصلاح المدرسة. **لكن ماذا نعرف عن قيادة المدرسة الناجحة؟**

أشارت نتائج البحوث أن العلاقة بين القيادة وتحصيل الطلبة ايجابية؛ إذ تبين أن معدل حجم التأثير بين القيادة وتحصيل الطلبة قد بلغ (0.25). وهذا يعني أن ربع المجموع الكلي لتأثيرات المدرسة على تعلم الطلبة يعزى للقيادة (Waters et. al, 2003).

كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس يمكن أن يكون لهم تأثير سلبي على تحصيل الطلبة. إذ عندما يركز القادة على الممارسات الخاطئة في المدارس أو في الصفوف، أو عندما يخطئون في حساباتهم لحجم التغيير الذي يحاولون تنفيذه، قد يؤثرون سلباً على تحصيل الطلبة. وتبين كذلك أن هناك متغيرين رئيسيين قد يقرران ما إذا كان للقيادة أثر ايجابي أو سلبي على تعلم الطلبة:

- التركيز على التغيير.
- حجم هذا التغيير.

من ناحية أخرى تبين من مراجعتهم للأدب المتصل أن هناك ممارسات معينة ارتبطت بتحصيل أفضل للطلبة. والجدول رقم (12) الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (12): ممارسات المدرسة والمعلمين، والعوامل الطلابية المؤثرة على تحصيل الطلبة

المدرسة	1. منهاج مضمون قابل للحياة والممارسة. 2. أهداف للتحدي وتغذية راجعة مؤثرة. 3. مشاركة المجتمع والآباء. 4. محيط آمن ومنظم. 5. الزمالة الأكاديمية والمهنية.
المعلم	6. الاستراتيجيات التدريسية. 7. إدارة الصفوف. 8. تصميم المنهاج الصفي.
الطالب	9. البيئة البيتية. 10. الذكاء المتعلّم/ الخلفية المعرفية. 11. الدافعية.

Source: Waters, et. al, (2003), Balanced. Leadership, CA: McREL, Aurora.

في هذه الحالة على قائد المدرسة أن ينظر بعين ثاقبة إلى كل من هذه المجالات. وإذا أخذنا على سبيل المثال «الاستراتيجيات التدريسية». علينا أن لا نفكر بالحاجة إلى فهم نوع الاستراتيجيات المستخدمة في الغرف الصفية فحسب، بل أيضا بالحاجة إلى فهم ماذا يخبرنا البحث عن اثر هذه الاستراتيجيات.

العديد من الكتب والمقالات في الإدارة المدرسية تشير مجازا إلى أن مدير المدرسة قائد تعليمي، لكنه في العديد من الحالات أيضا لا نعرف تماماً ما يقصد بالقائد التعليمي في مدارس مختلفة ومستويات مختلفة.

من الطبيعي أن يكون مدير المدرسة الابتدائية قادرا على قيادة التعليم بمواضيعه المختلفة، بينما مدير المدرسة الثانوية لا يستطيع أن يكون خبيرا في الرياضيات أو الكيمياء أو اللغة الانجليزية. مع هذا يستطيع المدير المتمكن من القيادة التعليمية أن يميز التعليم الجيد من غير الجيد في أي موضوع دراسي، وأي غرفة صفية.لهذا، ينبغي على

مدير المدرسة أن يقود عملية التعليم في مختلف المراحل المدرسية، وأن يكون نموذجا للمتعلم الجيد – عليه أن يسأل بدون كلل، وأن يبحث عن مساعدة لاستراتيجية حل المشكلات، وأن يختبر على الدوام ممارساته الشخصية، وأن يرحب بالتغذية الراجعة لسلوكه وقراراته. ولكي يكون متعلما جيداً، يجب أن يعرف تماماً عن معتقداته واتجاهاته نحو التعليم والتعلم. فالقادة لا يستطيعون أن يقودوا الآخرين إذا لم يكونوا على وعي بمعتقداتهم ومواقفهم تجاه التعليم وقيادته. والمعتقدات لا يمكن أن تكون مجرد آراء وأفكار يتكلمون بها، بل يجب أن تقوم على الممارسة الفعلية للقيم التربوية وعلى التأمل والبيانات الناتجة عن البحوث. والقيادة المدرسية الفعالة تجعل تعلم الراشدين والطلبة محورا للنشاط المدرسي.

يحتاج قادة المدارس إلى فهم وتنظيم الممارسات التعليمية، ليس فقط في الأوضاع التعليمية العادية، بل أيضا في الأوضاع التعليمية التي يحتاجها أطفال ذوي الحاجات الخاصة. ولكون مدير المدرسة خبيرا في تقويم نوعية التدريس، فهذا يتطلب منه المشاركة في تشخيص المشكلات وتحليل حلولها.

يعتقد ووترز وزملاؤه أن بعض المشكلات قد تتطلب تغييرا من الدرجة الأولى أو تغييرا من الدرجة الثانية. **الأولى** تكون عبارة عن امتداد للماضي، فالتركيز فيها يكون على تغيير محدد وبحجم محدد، وبحلول مشاكل معينة، وملتزم بالقيم والمعايير السائدة في المدرسة.

يكون التغيير من الدرجة **الثانية** عندما لا تكون الأمور واضحة فيما يتعلق بتحسين الأوضاع إلى الأفضل. هذا النوع من التغيير يتطلب من الأفراد والجماعات أن يتعلموا مناحي جديدة في التغيير لا تتضارب مع القيم والمعايير السائدة في المدرسة. ويفترض في قادة المدارس أن يكون لديهم القدرة على التمييز بين التغيير الأول والثاني لأن هذا يساعدهم في أن يختاروا الممارسات والاستراتيجيات القيادية الملائمة لنوع التغيير.

القيادة وعملية التغيير

ما يجعل دور مدير المدرسة حرجاً في عملية التغيير هو ما استنتج من دراسات فولان وزملائه بان استراتيجيات التغيير المتجهة من الأعلى إلى الأسفل، أو من الأسفل إلى الأعلى، لا تكون فعّالة عندما تعمل كل منها على حدة. أن قوى التفاعل بين القناتين هي التي تحدث التحسين في المدارس. والمدير هو الشخص المثالي الذي يقوم بدور الوسيط بينهما.

لقد قيل دائما إن مدير المدرسة يعتبر مفتاح التغيير، ولكن ما تفيدنا به هذه الدراسات هو الفهم التفصيلي للمعنى الحقيقي والعملي لدور المدير. وهذا ما قام به فولان وزملاؤه من خلال وضع إطار عملي كأساس منطقي لدور المدير في ثلاثية عنوانها: **ما يستحق الكفاح من أجله**. وما يقصد بالثلاثية الكتب الثلاثة «What is Worth Fighting For» التي أنجزت في هذا المجال هي كالآتي:

1. Fullan, 1997.
2. Fullan and Hargreaves, 1992.
3. Hargreaves and Fullan, 1998.

وقد أنجزت هذه الكتب كأدلة عملية يسترشد بها المديرون والمعلمون لتعينهم على ضبط أفضل لعملية التغيير التي تجري في أنظمة مجزأة ومثقلة بمهمات روتينية تضع المديرين والمعلمين في مواقع التبعية. (Fullan, 2003).

في الكتاب الأول: «ما يستحق الكفاح من اجله في الإدارة المدرسية»، يتناول موضوع الإصلاح من حيث إن نقطة البداية للإصلاح لا تكون بكلمات التمني والتأمل، أو بالانتظار لحدوث تغيير عام من قبل المنظمة الرسمية، ولكن بالتفكر في الأفعال والإجراءات التي نستطيع كمديرين أن نتخذها بأنفسنا من أجل التغيير. وفيما يلي عدد من الإرشادات لمديري المدارس (Fullan, 1997).

1. تجنب وضع اللوم على الأشخاص من خارج المنظمة، وتجنب أشكال التفكير القائم على التمني.
2. الإقدام على ممارسة سلوك عدم التخوف، وسلوك المغامرة.
3. بناء رؤية تتعلق بالأهداف مثلما تتعلق بعمليات التغيير.

في الكتاب الثاني: «ما يستحق الكفاح من أجله في المدرسة»، حيث قام فولان وهارغريفز بتوسيع نطاق المشكلة لتشمل التركيز على ثقافة المدرسة، وبشكل خاص على الثقافة التعاونية.

من بين المدارس التي خضعت للدراسة القائمة على أهداف هذا الكتاب، والتي تميّزت بتحقيق التغيير، انفردت بثلاثة عوامل مهمة:

1. ظهور مجتمع تعلمي مهني في هذه المدارس.
2. أبدت نشاطا بمراجعة مستمرة لممارسات التدريس وصقلها.
3. التركيز على تقويم تقدم الطلبة.

(Fullan & Hargreaves, 1992)

هذه المدارس المدروسة، والتي سميت بالمجتمعات المهنية، كانت تختبر باستمرار عمل الطلبة وتحصيلهم، وتراجع في ضوء ذلك عملية التعليم بهدف تحسينها. كما استنبط من هذه الدراسة أن دور المدير هو إنشاء ثقافة تعاونية تركز على تحصيل الطلبة يستخدم بذلك استراتيجيات لتنجز ذلك الهدف، وتركز على التطور المهني، وتنظم التعليم، وتستخدم البيانات، وتضع خططاً لتحسين المدرسة وتطوير ثقافة مدرسية جديدة.

في الكتاب الثالث: «ما يستحق الكفاح من أجله للوصول إلى هناك»، هدف هارغريفز وفولان إلى التوسع الكبير، «إلى هناك»، بتحليلهما للبيئة المدرسية بغرض الخروج بنتيجة أن المدارس قد تغيرت بصورة ملحوظة على شكل مجتمعات مهنية،

الأمر الذي احدث تغييراً في مستوى تكنولوجيا التعليم، والاتصال، والحاكمية الموسسية.

لذلك فقد أوضحا أن أدوار المديرين والمعلمين قد اتسعت إلى مستوى ابعد «إلى هناك»، ويترتب على ذلك أن على المديرين والمعلمين في هذه المرحلة أن لا يتنافسوا مع القوى الخارجية فحسب، بل أيضاً أن يشكلوا تحالفات مع العديد من هذه القوى.

أما الأدلة التي نتجت عن هذا الكتاب لإرشاد المديرين هي كالآتي: (Hargreaves and Fullan, 1998)

1. أن يبتعد المدير عن الحقيقة المزيفة، ويبتكر نماذجه الخاصة للتغيير، معتمدا على أفكار خارجية.
2. أن يحترم المدير هؤلاء الذين يريدهم أن يصمتوا، وأن يتعلم شيئا جديداً من المعارضين.
3. أن يقدم على المغامرة في العمل، لكن مع تشكيل تحالفات جديدة.
4. أن يكافح من اجل قضايا مفقودة في المدرسة.

إن نوعية قيادة المدير تعد عاملا حاسما في الحكم على ما إذا كانت المدرسة تتقدم نحو تحسين فرص التعلم للطلبة. وقد تبين أن المديرين الأكثر فاعلية هم الذين:

1. يركزون على تعلم الطلبة.
2. يستخدمون الدعم والضغط لتمكين الآخرين من أن يعملوا.
3. يهاجمون التفكك من خلال التخطيط الذي يوفر الاستمرارية.

علاوة على ذلك، يتقدم المديرون الفاعلون بصورة نشطة نحو قضيتين كبيرتين:

الأولى: تعزيز روابط اجتماعية أقوى بين أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمع.

الثانية: خلق مجتمع مهني قوي قابل للحياة بين أعضاء هيئة التدريس.

مقياس الصحة التنظيمية

Organizational Health Instrument (OHI)

طور مارفن فيرمان وزملاؤه (Marvin Fairman et al) مقياس الصحة التنظيمية في المدارس لتفحص الأبعاد الحرجة للصحة المدرسية والأبعاد العشرة الآتية تركز على مدى جاهزية المدرسة واحتمالات نجاحها في جهود التحسين.

1. **التركيز على الهدف**: يقيس الدرجة التي يدرك بها أعضاء المنظمة الأهداف العامة والخاصة، ومدى مشاركاتهم بها.
2. **كفاية الاتصال**: البعد الذي يكشف عن مدى تدفق المعلومات بحرية وبدون تزوير أو تشويه، عموديا وأفقيا داخل المنظمة.
3. قوة المساواة القصوى: تتعلق بتوزيع النفوذ بين الرؤساء والمرؤوسين داخل مجموعات العمل.
4. **استخدام المصادر**: يقيس هذا البعد مدى الحصول على المصادر داخل المنظمة، خاصة البشرية منها، ومدى استخدامها بفاعلية.
5. **التماسك والانتماء**: يقيس مدى شعور الأعضاء بالانجذاب إلى المنظمة والرغبة بالبقاء فيها.
6. **المعنويات**: يقيس هذا البعد الدرجة التي يمارس فيها أعضاء مجموعة العمل الشعور بالرضا لكونهم أعضاء في المنظمة.
7. **التجديد**: يتعلق بمدى اعتقاد أعضاء مجموعة العمل بأن المنظمة منفتحة ومستجيبة، ومبتكرة، وتؤمن بالتنوع، وداعمة للفكر المبدع وللمغامرة الخلاقة.
8. **الاستقلالية**: يقيس مدى قدرة المنظمة على التعامل مع الضغوط الخارجية مع الاحتفاظ بمُثلها وأهدافها.
9. **التكيف**: درجة تحمل المنظمة للضغط النفسي والمحافظة على استقرارها أثناء تعاملها مع مطالب البيئة الخارجية والاستجابة لها.
10. **كفاية حل المشكلات**: يقيس درجة إدراك الأعضاء لقدرة المنظمة على حل المشكلات بكفاية.

Source: Cunningham, G., & Cordeiro A., (2006), Educational Leadership, New York: Pearson Education, Inc.

تقويم خصائص القيادة المدرسية

يعتمد نجاح الإدارة المدرسية على قدرة الإداري القيادية، ذلك أن القيادة المدرسية تزود الأفراد ومجموعات العمل:

1. بالغرض والاتجاه الصحيح.
2. بثقافة المدرسة وقيمها.
3. بتطوير خطة استراتيجية.
4. بوضع رؤية مستقبلية للمدرسة.
5. بوضع الأهداف وتخطيط جهود التغيير مع أعضاء هيئة التدريس.
6. بوضع أولويات للمدرسة وفق أولويات المجتمع وحاجات الطلبة والمعلمين.

فالقيادة الإدارية تقرر إلى حد كبير نجاح المنظمة من خلال تزويدها بالخدمات المناسبة والتي بها تكتسب المنظمة دعم المجتمع.

ومع أن هناك فروقا بين الإدارة والقيادة تشير إليها البحوث، لكن هناك اتفاقا على أن الإدارة هي المصطلح الأوسع والمتعلق بالمسؤولية التنظيمية، والقيادة تتميز بتركيزها على الغرض والتوجه التنظيمي. كما يقال إن القيادة تعمل الشيء الصحيح بينما الإدارة تسعى إلى أن تعمل الشيء صحيحا. إضافة إلى أن الإداري يتوقع منه أن يكون قائدا فعالا وإداريا كفؤاً. فالقيادة تركز على الرؤية وعلى الاتجاه الذي يجب أن تسلكه المنظمة. إنها تجتذب الآخرين إلى المتابعة الفعالة للأهداف الاستراتيجية. وبينما تبحث الإدارة عن النظام والاستقرار، تبحث القيادة عن التغيير البنّاء والدائم.

وبالنظر إلى السلوك التنظيمي بصورة عامة، قد نلاحظ أن الجانب القيادي قد حظي باهتمام خاص من جانب المؤسسات التربوية لدى دخولنا عصر التحول والتغير، والذي أصبح فيه الإصلاح التربوي مطلبا وطنياً ومركز اهتمام الباحثين

والمنظرين سعياً لتمكين المؤسسات والمعاهد التربوية من تلبية الحاجات التي يتطلبها المجتمع الديناميكي والسريع التطور. فالقيادة في العصر الجديد تحتاج إلى القدرة على تصور الرؤية المستقبلية للمدرسة.

البحث من أجل التميّز

لقد ظهرت العديد من المؤلفات التي تبحث في موضوع التميّز والتفوق، ومن أبرزها: كتاب بيترز ووترمان بعنوان «في البحث من أجل التميّز»، In Search for Excellence, Peters & Waterman (1988)، كما ظهر كتاب بعنوان «شغف من أجل التجديد» A Passion for Innovation (1985)، وكتاب «حلقة التجديد» Circle of Innovation (1997).

وكان الموضوع الأساسي لهذه المراجع القيّمة هو أن على القادة، لكي ينجحوا، أن يلتزموا بخدمة المكوّنين الرئيسيين في المنظمة وهما: **المهمات والأفراد**، واهم خصائص القيادة الناجحة التي تصفها المؤلفات تنحصر فيما يلي:

1. التحيز إلى جانب العمل بدلا من إرسال الأفكار من خلال التقارير واللجان والشبكة الالكترونية.
2. أن يبقى القائد قريبا من العملاء (في المدرسة – التلاميذ والمعلمون)، وان يتعلم حاجاتهم وتفضيلاتهم.
3. أن يقسم المؤسسة إلى دوائر وأقسام ووحدات ويشجعها على التفكير المستقل، وعلى التنافسية.
4. خلق الوعي لدى الأفراد بان انجازهم وجهودهم المميزة تثمّن وتقدّر.
5. نشر مناخ منظمي تكون فيه تضحية من أجل القيم المحورية والمرتبطة بتقبل التجديد والابتكار من جميع العاملين الذين يؤمنون بهذه القيم (Cunningham & Cordeiro, 2006).

كما تؤكد هذه البحوث على أهمية الاتصال غير الرسمي، وعلى التعزيز الايجابي والإصغاء النشط واستمرارية التجديد، وينظر إلى الأخطاء بعين الاعتبار، وتعالج كجزء من مسيرة التقدم. والقاعدة الأساسية لرسالة بيترز ووترمان هي

الإصغاء والثقة والاحترام والتجديد، كما ويدعوان فيها القادة إلى أن يعشقوا التغيير بدلا من محاربته، وان يلهموا تابعيهم بالرؤى الجديدة.

أما كتاب ستيفن كوفي «العادات السبعة للأفراد ذوي الفعالية العالية»، فهو مشابه لكتاب بيترز ووترمان في منحاه وأفكاره، إلا أن تركيزه عل العادات السبعة يبدو وكأنه دليل للمساعدات الذاتية، وفيما يلي قائمة بهذه العادات: (Covey, 1989)

1. كن فعالا ايجابيا تستبق الأحداث، ومبادراً ومستجيباً، وواعيا لذاتك، ومطوراً للمعرفة.
2. ابدأ بغاية في الذهن، ثم افهم فهماً واضحاً إلى أين أنت ذاهب، وما التكلفة التي توصلك الى النهاية.
3. ضع أهم الأمور أولا، ثم مارس إدارة ذاتية فعّالة. إن جميع الأفراد الناجحين يصنعون قرارات تساعد في انجاز النتائج المرغوبة.
4. فكر دائما بالربح المشترك؛ وفكر بإطار ذهني يسعى دائما إلى أن يُشعر الآخرين بأنهم رابحون.
5. حاول أولا أن تفهم، عندئذ كن مفهوما للآخرين، مارس مهارات الإصغاء التقمصي كي تفهم الأفراد الآخرين من وجهات نظرهم، واستمع، ليس بإذنيك فقط ولكن بعينيك وقلبك أيضا. بعدئذ اطرح أفكارك بمنطق وبوضوح، وفي سياق فهمك للشخص الأخر.
6. تعاون مع الآخرين، اخلق بدائل جديدة. اترك راحتك جانبا كي تواجه تحديات جديدة. قيم الفروق واحترمها، واستخدمها لبناء قوة جديدة.
7. قم بجهد متواصل لتدبر الحاجات الصحية. اقنع الأفراد بأنهم ذوو قيمة كي يدركوا قيمة الآخرين. اجعل من نفسك نموذجا جيداً للآخرين.

تعد الرؤية القوة الجوهرية التي تحفز كل شيء في حياتنا. فهي تثير في نفوسنا الإحساس بالمساهمات النوعية لما نعمل. كما أنها تشحن قوانا بالشغف الذي يدفعنا كي نضع الأولويات أولا، والبوصلة أمامنا كي نسلك الوجهة الصحيحة.

عرف العديد من الباحثين ثلاث خصائص تعد الأكثر تميزا للمنظمات الناجحة هي:

أ. القيم المحورية Core Values.

ب. الغرض الثابت والأكثر تحملاً وبقاءً Enduring Purpose.

ج. الرؤية The Vision.

مثل هذه المنظمات تدرك الفرق بين ما يجب أن يتغير وما يجب أن لا يتغير. فالمنظمات الناجحة تتوجه نحو الرؤى والممارسات التي تعزز قيمها المحورية، وتبني الثقة والزمالة، وتطور الأفراد وتجمعهم حول رؤية مشتركة، ومن ثم تحرر طاقاتهم الإبداعية للعمل معا في تعاون وانسجام من اجل انجاز النتائج المرغوبة.

يقع الاتصال في قلب القيادة الناجحة، ويبدأ من حيث فهم ما يقوله الآخرون وذلك من خلال مهارات الإصغاء الفاعل. على القائد أن يأخذ وقتا كافيا لفهم الآخرين؛ هذا الوقت سيكون حتما أقل بكثير من الوقت الذي يحتاجه كي يصلح أو يصوّب سوء الفهم الذي قد يحدث بين الطرفين. يجب أن لا يقدم القائد مقترحاته قبل أن يستوضح تماما عما يقصده المتحدث الآخر. عندئذ يقترح ويطرح أفكاره بوضوح وفي نفس السياق لكي يفهم الآخرون أفكاره ومعتقداته واهتماماته في الموضوع المطروح آخذا بالاعتبار جميع الحقائق والمواقف.

أن من أهم ما يجب أن يعمله القادة أيضا هو نشر ثقافة فاعلة تمكن التابعين من انجاز مهماتهم بكفاءة عالية. ويقترح شين (Schein,1992) في هذا الصدد اعتقادات مشتركة في المنظمة تعرف رؤيتها الأساسية ونوع المناخ المنظمي فيها. ويرى أن الثقافة تغير في الطرق التي يفكر بها الأعضاء إزاء منظمتهم بحيث تجعلهم يشعرون بالانتماء

لها وأنها تعني لهم أنها عالمهم. فالثقافة إذن تعني الطريقة التي يعمل بها أعضاء الجموعة. كما أنها تعطي معنى للعمل، وتزود الأعضاء بالفهم الضروري لفعاليات المنظمة التي تبدأ بالقيم المرغوبة، ثم بعمليات الانجاز وتنتهي بالنتائج المنشودة. وربما المادة الثقافية التي توحد جهود المنظمة وعملها هي الثقة التي تقوم عليها العلاقة بين القادة والأتباع. وتبرز أهمية الثقافة في أنها تشكل الأساليب المختلفة التي يستجيب بها الأعضاء للأحداث وكيفية التعامل معها. كما أنها تزود المنظمة بالقوة التحويلية كي تستمر بتحسين نفسها. فالثقافة هي قدرة القائد على أن يصل إلى نفوس الآخرين بطريقة يرفع بها الوعي الإنساني، ويبني المعاني، ويلهم الإنسان العامل بمصادر القوة. فالقائد الذي يحمل هذه الثقافة يضع المنظمة في تماس دائم بما يعطيها الشغف والغرض والمعنى.

الفصل السادس

صنع القرار في المنظمات

- كيف يصنع الأفراد القرار؟
- خطوات النموذج العام لصنع القرار
- تعريف المشكلات بفاعلية أكثر
- المشكلات المتعلقة بالأهداف
- المشكلات المتعلقة بمعالجة المعلومات
- المشكلات المتعلقة بالخيار الأفضل
- الإبداع في صنع القرار
- الإبداع وصنع القرار
- عملية صنع القرار في المدارس
- نماذج لصنع القرار التشاركي
- صنع القرار التحويلي في المدارس

الفصل السادس

صنع القرار في المنظمات

ابسط ما يمكن أن يعرف به صنع القرار بأنه عملية واعية لاتخاذ الخيارات المناسبة من بين بدائل متعددة بقصد التقدم نحو حالات مرغوبة. تصنع القرارات كاستجابة لمشكلة ما، والمشكلة هي الانحراف الذي يحدث بين الموقف الحالي والموقف المرغوب؛ أنها الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

الهدف من هذا الفصل اكتشاف عملية صنع القرار الفردي وصنع قرار الفريق في المنظمات، ويتبعه اختبار دينامية الأفراد التي تعيق صنع القرار الفعال من خلال تفحص كل خطوة من خطوات صنع القرار.

أما الجزء الأخير من الفصل فيركز على اختبار مختلف الطرق لتحسين صنع القرار، ومناقشة كل المواضيع والجوانب المهمة والإبداعية لانجازه.

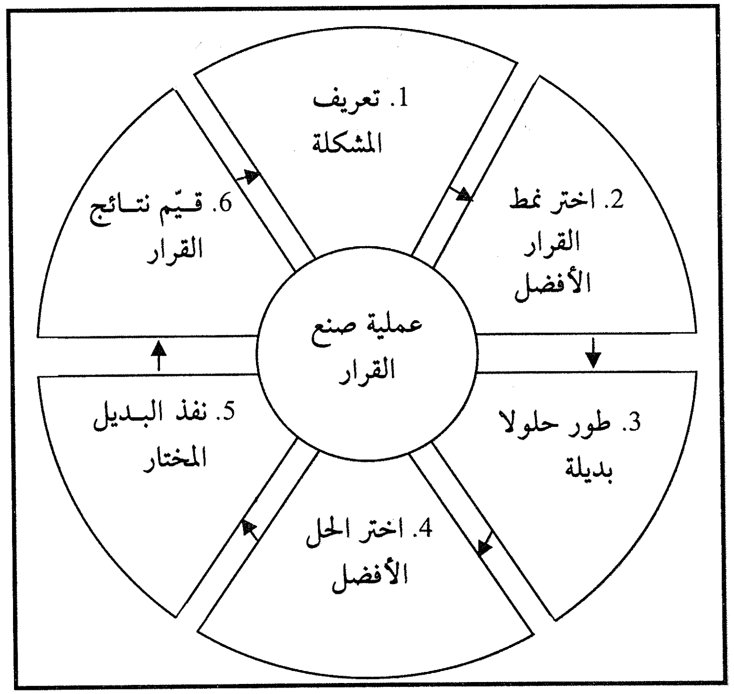
كيف يصنع الأفراد القرار؟

إن أفضل ما يمكن أن نبدأ به للإجابة عن هذا السؤال هو النموذج العام لصنع القرار الذي يزودنا بتصور مفيد يساعدنا في مناقشة موضوع صنع القرار والمؤلف من ست خطوات وهي:

1. تعريف المشكلة.
2. اختيار نمط القرار الأفضل.
3. تطوير حلول بديلة.
4. اختيار البديل الأفضل.

5. تنفيذ البديل الأفضل.
6. تقييم نتائج القرار.

الشكل رقم (5) يبين النموذج العام لصنع القرار بخطواته الستة



الشكل رقم (5): النموذج العام لصنع القرار

Source: McShane, S., & Von Glinow, M. (2000), Organizational Behavior, Boston: McGraw- Hill, Inc.

خطوات النموذج العام لصنع القرار

وفيما يلي تفسير لهذه الخطوات:

1. **الخطوة الأولى**: تعريف المشكلة وتحديدها، وهي الخطوة الأهم، لأن تعريف المشكلة بالطريقة الصحيحة يساعد على اختيار الحل الأفضل. عندما سئل اينشتاين، كيف يمكن له أن ينقذ العالم في ساعة واحدة؟ فأجاب، بأن عليه أن يقضى (55) دقيقة في تعريف المشكلة، ثم في الخمس دقائق الباقية يحل المشكلة.

وكما ذكرنا سابقا، أن المشكلة هي انحراف الموقف الحالي عن الموقف المرغوب، وعلينا هنا أن نعرف المشكلة بصورة صحيحة لكي نختار الحل الأفضل لها. وهذا يتم من خلال فهم الأسباب الحقيقية والمؤشرات التي تجذب انتباهنا. فعملية صنع القرار إذن يجب أن تكون موجهة نحو تغيير الأسباب الجذرية التي تكمن وراء علامات المشكلة التي جذبت انتباهنا، لكي نعمل على اختزالها أو إزالتها كليا.

2. **الخطوة الثانية**: تركز على نمط القرار الأنسب لحل المشكلة، أي ما إذا كان القرار مبرمجاً أم غير مبرمج. فالقرار المبرمج يتبع عادة إجراءات عملية قائمة على معيار، وعندها لا توجد ضرورة لاكتشاف حلول بديلة لان الحل الأنسب يكون قد تم تحديده وتوثيقه من خلال الإجراءات المصممة.

بالمقابل، فإن المشكلة التي تعرف وتحدد بطريقة ناقصة أو خاطئة (ill- defined) تتطلب قرارات غير مبرمجة. ويستخدم هذا النوع من القرارات في المنظمات التي يواجه فيها المستخدمون تجارب تكنولوجية جديدة أو ممارسات أخرى جديدة. وفي هذه الحالة ينبغي على صانعي القرار أن يبحثوا عن بدائل أو أن يطوروا حلاً فريدا للمشكلة. أما إذا تكررت المشكلات في الظهور، على المنظمة في هذه الحالة أن تلجأ إلى استخدام نمط القرار المبرمج.

3. **الخطوة الثالثة**: إنها معنية بتطوير قائمة بالحلول الممكنة للمشكلة. يبدأ هذا الإجراء عادة بالبحث عن إجابات جاهزة، كالممارسات السابقة التي نجحت في حل مشكلات مشابهة. وإذا تعذر وجود حل مقبول، يسعى صانع القرار إلى تصميم قرار مفصل خصيصا لحل المشكلة، أو تعديل احد القرارات المتوفرة لديه.

4. **الخطوة الرابعة**: تكرس هذه الخطوة لاختيار البديل الأفضل. وفي إجراء عملية عقلانية مجردة، تتضمن تعريف جميع العوامل التي تم على أساسها تقييم البدائل، وتحديد الأوزان التي تعكسها أهمية هذه العوامل وتقدير كل بديل وفقا لأوزان هذه العوامل، وبالتالي حساب قيمة كل بديل في ضوء هذه الأوزان والتقديرات.

5. **الخطوة الخامسة:** يتوجب على صانعي القرار أن يحثّوا المستخدمين على عمل مشترك واستخدام المصادر الكافية التي تمكنهم من ترجمة قراراتهم إلى عمل. كما عليهم أن يأخذوا بالاعتبار دافعية العاملين وقدراتهم ووضوح أدوارهم من اجل تنفيذ الحل المناسب. كما الأخذ بالاعتبار الاحتمالات الموقفية التي تعمل على تسهيل عملية التنفيذ.

6. **الخطوة السادسة:** تتضمن تقويم ما إذا قد تم تضييق الفجوة بين ما هو موجود وما يجب أن يكون. ومن الناحية النموذجية، هذه المعلومات يجب أن تأتي من مؤشرات منتظمة وواضحة لكي تكون التغذية الراجعة الملائمة موضوعية وتلاحظ بسهولة.

مع أن هذا النموذج يبدو منطقيا لصنع القرار إلا أنه لا يستخدم كثيرا في المنظمات. كما يبدو أن صانعي القرار في العديد من المنظمات يواجهون صعوبات في تحديد المشكلات، ومراراً ما يشخصون هذه المشكلات بطريقة خاطئة، إضافة إلى أنهم لا يتخذون قراراتهم دائما للصالح العام.

من المهم أن نشير في هذا السياق إلى عاملين يتدخلان دائما في تعريف المشكلات وتشخيصها:

الأول: عامل التحيزات الفكرية

قد يعرف الأفراد المشكلات وفقا لتصوراتهم وقيمهم وافتراضاتهم، الأمر الذي يجعل مكانزمية انتقاء المعلومات متحيزة، علاوة على ذلك فان المستخدمين والعملاء وآخرين من أصحاب الفوائد المكتسبة يمكنهم أن ينجحوا في التأثير على أفكار صانع القرار من خلال تزويده بمعلومات عن المشكلة قد تخدم مصالحهم الشخصية. وهذا ما يدفعنا إلى القول بان صنع القرار المهني غالبا ما يتأثر بعوامل سياسية واجتماعية وعاطفية. (Senge, 1990).

الثاني: عامل ضعف المهارات التشخيصية

يرغب الأفراد عادة في أن يفهموا المواقف ومعانيها، وذلك حتى يستطيعوا أن يعرفوا المشكلات بالسرعة الممكنة والتي غالبا ما تكون قائمة على معلومات نمطية لا أهمية لها. فهم يفشلون في رؤية المشكلات على حقيقتها لعدم توفر الوقت الكافي أو المعلومات الكافية (Demor, 1996).

قد يعرف صانعو القرار مشكلاتهم بطريقة ضعيفة لأسباب قد تعزى لتعقد الموقف، أو لان الموقف نفسه مشحون بالعاطفة. كما أن هناك خطأ تشخيصيا قد يقع فيه صانع القرار خاصة عندما تعرّف المشكلات وفقا لحلولها، كان يقول مدير المدرسة مثلا، بان المشكلة هي أننا نحتاج إلى ضبط أكثر لطلابنا، أو أن المشكلة ربما تعود إلى عدم حضور المعلمين إلى صفوفهم في الوقت المحدد. ومن الملاحظ هنا أن التركيز كان على الحل وليس على حقيقة المشكلة.

تعريف المشكلات بفاعلية أكثر

إدراك المشكلات وتحديدها بدقة وعناية يعد موضوعا للتحدي، لكن مساعي التحسين لهذه العملية يمكن أن تنجح من خلال الوعي الكامل بالمحددات الفكرية والتشخيصية التي تواجه المشكلة.

إن الضعف الفكري والتشخيصي لتعريف المشكلة يمكن التغلب عليه من خلال مناقشة الوضع مع الزملاء. لقد لاحظ صانعو القرار أن استراتيجية المشاركة في تحديد المشكلة تساعد إلى حد كبير على إزالة نقاط الضعف والغموض أثناء عملية التشخيص.

لقد اكتشف القادة في إدارة الأعمال استراتيجية أخرى لتعريف المشكلة وذلك من خلال خلق نظام الكتروني للإنذار المبكر. فإذا لاحظت المنظمة مثلا أن رضا

العملاء آخذ بالانحدار، أو أن التكلفة زادت عن المستوى المحدد، فإن برامج الكمبيوتر تستطيع أن تنذر صانعي القرار بمثل هذه المشكلات.

أما بالنسبة إلى اختيار الحلول المناسبة للمشكلات، فان من أوائل الذين برزوا في دراسة صنع القرار هم المنظرون الاقتصاديون الذين أبدعوا في وضع الافتراضات حول كيف يمكن للأفراد أن يختاروا البدائل.

كان **افتراضهم الأول**، أن على صانعي القرار أن يختاروا الحلول المعتمدة على الأهداف المرسومة بإتقان، والمتفق عليها من قبل جميع العاملين في المنظمة.

أما الافتراض الثاني، فيقضي بأن يكون صانعو القرار مفكرين عقلانيين يعالجون الحقائق المتعلقة بالبدائل بكفاءة، وبطريقة متزامنة، ويقيّمون نتائجها. (Nutt, 1990).

يفترض هؤلاء المنظرون أيضا، أن على صانعي القرار أن يختاروا دائما البديل الأكثر مردودا للمنظمة.

هذا المنظور العقلاني وضع الأسس التي تضع حدا للأفكار والتصورات المغلوطة حول كيف يصنع الأفراد قراراتهم.

المشكلات المتعلقة بالأهداف

يحتاج صانع القرار إلى أهداف منظمية واضحة تساعده في اختيار الحل الأفضل للمشكلة، ذلك لان هذه الأهداف توفر له المعيار الذي تقيّم على أساسه جميع البدائل. لكن ما نلاحظه في واقع الحال أن الأهداف التنظيمية غالبا ما تبدو غامضة أو متناقضة. وتصبح المشكلة أكثر تعقيدا عندما تختلف أعضاء المنظمة على الأهمية النسبية لهذه الأهداف. كما أنه من المشكوك فيه أن تصنع جميع القرارات وفقاً للأهداف التنظيمية. وإن هناك بعض القرارات تصنع لإرضاء الأهداف الشخصية مع أنها قد لا تتفق مع أهداف المنظمة.

المشكلات المتعلقة بمعالجة المعلومات

قد يعجز الأفراد عن صنع القرار الحكيم لعدم معالجة المعلومات بالطرق الصحيحة. فالتحيز الفكري مثلا، يشوّه الاختيار السليم للمعلومات وتفسيرها. لهذا، لا يكون صانع القرار على وعي تام بكل معلومة، لأن العملية الانتقائية تستبعد الكثير من المعلومات المهمة. والمشكلة الثانية هي أن صانع القرار لا يتمكن من التفكير بجميع البدائل الممكنة ونتائجها، لذلك ينشغل في تقويم عدد محدود من البدائل.

المشكلة الثالثة هي عندما يتطلع صانعو القرار على بدائل بطريقة متعاقبة بدلا من اختيار وفحص البدائل في فترة واحدة، وحالما يظهر بديل جديد يقارن في الحال ببديل آخر مفضل. هذا البديل المفضل ضمنيا قد يكون جيدا، ما عدا أن الأفراد أحيانا، وبدون وعي يشوهون المعلومات كي يتمكنوا من جعل بديلهم المفضل ضمنيا ان يفوز على جميع البدائل الأخرى.

المشكلات المتعلقة بالخيار الأفضل

يميل صانع القرار إلى أن يختار البديل المقبول أو الجيد بدلا من البديل الأحسن أو الأفضل. بمعنى آخر، ينشغل صانع القرار بما يرضيه وليس بما هو الأفضل. وقد يقبل صانع القرار بالبديل المرضي لأنه غير قادر على تعريف جميع البدائل الممكنة وتقويمها، خاصة عندما تكون المعلومات عن البدائل المتوفرة ناقصة أو غامضة. وقد يتم قبول البديل المرضي، لأن صانع القرار يميل إلى تقويم البدائل، كلا على حدة، مقابل البديل المفضل ضمنيا، وفي النهاية يختار البديل الذي يرضى حاجاته وتفضيلاته. وما يشكل الحل المرضي والجيد للمشكلة يعتمد إلى حد كبير على مدى توفر البدائل المقبولة. فعندما يكثر عدد الخيارات البديلة يرتفع مستوى البديل المقبول، وعندما تقل الخيارات ينخفض مستوى البديل المقبول.

الإبداع في صنع القرار

التعريف البسيط للإبداع هو تطوير فكرة أو خدمة أو مُنتج إلى المستوى الذي تصبح فيه المساهمة مميزة ومعترف بها اجتماعيا. يُنظر إلى الإبداع بأنه شيء منفصل عن صنع القرار العادي المألوف. ومع أن الإبداع يتميّز بملامح فريدة، إلا أنه في واقع الأمر جزء من القرارات غير المبرمجة. كما أن عملية الإبداع تستخدم لإيجاد المشكلات، وتعريف البدائل، وتنفيذ الحلول. فالإبداع إذن، ليس شيئا يحتفظ به للمناسبات الخاصة.

يتفق العلماء بشكل عام أن النموذج المبين في الشكل (6) يزودنا بتمثيل جيد عن الإبداع (McShane & Glino, 2000) ويتضمن النموذج المراحل الآتية:

1. الإعداد Preparation

الإبداع ليس نشاطا سلبيا، بل عملية نجمع فيها المعلومات الضرورية ونركز على المشكلة أو القضية. يكون الأفراد عادة أكثر إبداعا عندما يجزئون المشكلة ويحللون كل مكوّن من مكوناتها.

2. الحضانة Incubation

وهي مرحلة التفكير التأملي. نضع المشكلة جانبا، لكن عقولنا تبقى منشغلة فيها بالشعور اللاواعي. هذه المرحلة تسمى بالمساعِدة، إذ ينشغل فيها الأفراد بأحداث لا علاقة لها بالمشكلة.

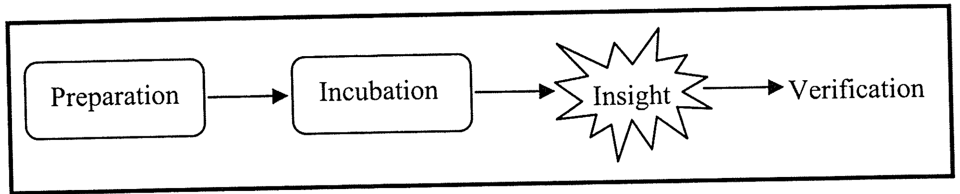
3. الاستبصار Insight

في خطوة ما أثناء مرحلة الحضانة، تطرأ على بالنا فكرة فريدة. هذه الفكرة هي عبارة عن ومضة إلهامية قد نفقدها بلحظات إذا لم نقم بتوثيقها. الأفكار الإبداعية لا يمكن جدولتها أو برمجتها، لأنها يمكن أن تبرق في عقولنا في أي وقت من أوقات الليل أو النهار. لذلك يحتفظ العديد من الكتاب المبدعين بمفكرة كي يدوّنوا فيها تلك

الأفكار قبل أن تختفي. والجدير بالذكر أن الومضات الإبداعية أو الإلهامية التي تمر بأذهاننا قد تستمد او تنشأ نتيجة مزيج فريد لمعلومات سابقة يحتفظ بها الإنسان.

4. مرحلة التحقق Verification

البصائر هي مجرد أفكار أولية، والتأكد من فائدتها يتطلب التحقق فيها من خلال التقويم والتجريب. الومضات الإلهامية المشار إليها في مرحلة الاستبصار غالبا ما تشتق من الدمج الفريد الذي يحدث بين معلومات سابقة.



الشكل رقم (6): يبين مراحل نموذج الإبداع

Source: McShane & VonGlinow

هذا النوع من الإبداع يعزى إلى التفكير المتشعب أو التباعدي (Divergent thinking) الذي يستخدم لإعادة تأطير مشكلة ما بطريقة فريدة كي تبتكر منها مناح مختلفة. إذ أن التفكير التباعدي يستطيع أن يعرف استخدامات متعددة للشيء الواحد. فالمفكر التباعدي قادر على أن يبتعد عن الاستخدامات المألوفة وينتقل إلى تطبيقات مختلفة كليا عن المألوف. وبمقارنة التفكير التباعدي بالتفكير التقاربي (التجمعي) (Convergent Thinking)، يحدث التفكير التقاربي عندما يشكل مجموعة من الأفراد نموذجاً فكرياً مشتركاً. ويمكن تمثيل ذلك بفريق بنائي يستخدم أعضاؤه التفكير التقاربي بهدف تطوير معايير وتوقعات ومعتقدات واحدة.

خصائص الإبداع

هناك أفراد هم بطبيعتهم مبدعون أكثر من غيرهم. وإن هؤلاء الأفراد يتمتعون بقيم فنية وفكرية قوية، ولديهم القدرة على تحمل الغموض، والحاجة إلى الانجاز

والثقة بالنفس، والقدرة على أن يهملوا الخبرات القديمة ويتطلعوا إلى المشكلات بطرق مختلفة ومتعددة.

يعتمد الأفراد في بعض الحالات على نماذج فكرية قوية كي يؤطروا توقعاتهم المستقبلية، لكن مثل هذه النماذج قد تمنعهم من أن يفكروا في بدائل أخرى، أو في منظورات أفضل. بالمقابل قد نجد أن هناك مزايا حسنة للأفراد المستجدين الذين لم يتقولبوا بعد في نماذج فكرية، الأمر الذي يدفعهم إلى مساءلة النشاطات القديمة، والتي لم يسبق لها أن تعرضت إلى أي مساءلة. هذه الحالات قد نجدها في واقع المنظمات الصناعية والتجارية، وبشكل خاص في المنظمات التربوية.

من ناحية أخرى نجد أن بيئات العمل الخلاّقة قد توفر مهمات عمل تحفز على الإبداع. إذ لا يكفي أن تستخدم المنظمات أفرادا مبدعين، بل يزدهر الإبداع عندما توفر المنظمة لمستخدميها الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بانجاز المهمات وحل المشكلات. وهذا يعني أن يُعطى الأفراد استقلالية كافية لتمكينهم، ولبناء سلطاتهم الخاصة بعملهم.

القيادة الداعمة أيضا ميّزة بارزة في تشجيع الإبداع والتجديد، إذ يجب أن يتنبه القادة إلى تشجيع وقبول المجازفة وسلوك المغامرة، والتأكيد للأفراد على أنهم في مأمن من أن يعاقبوا على سلوكهم أو تفكيرهم الذي يخرج عن المألوف. كما يجب أن يعزز القائد فكرة أن الخطأ هو جزء من عملية التعلم، وان الفشل ليس قاتلا، وان التجديد هو فرصة لاختراق المألوف والنفاذ إلى شيء أفضل. وكلما تسنح الفرصة للدخول في مجازفة جديدة من اجل التجديد، لا بد وان تكون هناك إمكانية للفشل، والذي لابد أيضا أن تتبعه إمكانية للنجاح، النجاح المبدع.

هل يمكن أن يعلّم الإبداع؟

من الطبيعي أن يكون بعض الأفراد أكثر إبداعا من البعض الآخر، ولكن الإبداع يمكن تعليمه أيضا. وهناك برامج تدريبية للإبداع قد تساعد المشاركين في طرق ثلاثة: (Kabanoff, B. & Bottiger, 1996)

1. هناك العديد من برامج التدريب الحالية في مجال الإبداع تبدأ في توعية الأفراد بان النماذج الفكرية قد تخمد إبداعهم. كأن يتعلموا أن الفكرة التي تبدو غير منطقية قد تكون الحل الجيد والملائم للمشكلة، لكنها قد لا تلائم النموذج الفكري الذي نتبناه. هذا الوعي يشجع الأفراد على إعادة النظر بمنطقهم الفكري، وعلى أن يفتحوا أذهانهم للتفكير التباعدي.
2. برامج التدريب الإبداعي تشجع المشاركين على أن يكرّسوا وقتاً كافياً لفهم المشكلة وإعادة تعريفها بطرق فريدة، وتحديدها من خلال العملية الإبداعية.

   يمكن أن يقرأ المشاركون في أحد تمارين الإبداع حالة ما لتعريف المشكلة الرئيسية، عندئذ يقارنون تعريف مشكلتهم بمشكلات لمجموعة أخرى، ويكتشفون بذلك ان الحدث نفسه يمكن أن يعالج بأكثر من طريقة.
3. الوظيفة الثالثة للتدريب الإبداعي أن يتعلم الأفراد استراتيجيات مختلفة للتفكير التباعدي. والنشاط الأكثر تنظيما في التفكير التباعدي يدعى التحليل المورفولوجي (Morphology)(*). يتضمن هذا التحليل قائمة بأبعاد مختلفة لنظام ما وبعناصر كل بُعد. ثم نلاحظ ونتفحص كل بُعد من هذه الأبعاد. ومثل هذا التحليل يشجع الأفراد على اختبار الأبعاد واستبعاد تلك التي ليس لها أي معنى أو قيمة.

(*) Morphology: علم التشكّل. دراسة تحليلية في بنية الشيء او شكله.

الإبداع وصنع القرار

هناك مجموعة من الأساليب يمكن اقتراحها لتساعد في تخفيف المشاكل التي تحدث في الفرق التقليدية، والتي قد تؤدي إلى حلول عقيمة، وفيما يلي أهم هذه الأساليب:

1. الجدل البناء (Constructive Controversy)

يحدث هذا الجدل عندما يتناظر أعضاء الفريق حول قضية تتعلق بالطريقة التي يمكن أن تخفف أو تزيل الصراع الاجتماعي/ العاطفي أثناء الجدل أو الحوار. من خلال هذا الجدل يتعلم المشتركون وجهات نظر أخرى غير التي يعرفونها مما يشجعهم على إعادة النظر بافتراضاتهم ووجهات نظرهم حول المشكلة وإمكانية حلها.

فالجدل البناء يعتبر بنّاءً لأن النقاش يركز على الحقائق لا على الأشخاص، ويتجنب العبارات والكلمات التي قد تهدد أو تسيء إلى مكانة الآخرين والى اعتبار الذات لديهم. ويمكن تطوير الجدل البناء على النحو التالي:

أ. يجب أن تكون مجموعات صنع القرار غير متجانسة (Heterogeneous)، لأن الفرق المختلفة لديها القدرة على إدراك القضايا وإمكانية حلها من منظورات مختلفة.

ب. يحتاج أعضاء الفريق غير المتجانس إلى أن يجتمعوا مراراً كي يتناقشوا بقضايا مثيرة للخلاف. لكن الفريق المتنوع الأعضاء لا يحقق جدلاً بناءً إذا ما انفرد القائد بغالبية صنع القرارات. فقط من خلال الحوار يمكن لأعضاء الفريق أن يحسنوا فهمهم لوجهات النظر المختلفة ويولدوا أفكاراً إبداعية، وبالتالي يحسنوا من نوعية القرار.

ج. قد تولد الفرق الفعالة جدلاً بنّاء عندما يتمكن أعضاء الفريق من أن يقوموا بادوار نقاشية مختلفة؛ لأن بعض المشتركين يميلون إلى كل ما هو عملي، وآخرون

معتدلون يصرون على مراجعة كل التفاصيل قبل البدء بأية خطوة عملية، وقد يقوم البعض الآخر بدور التهدئة والتقليل ما أمكن من الصراعات غير الجدية والتي تضر بالحوار البناء.

والبعض يقترح أن يكون هناك أعضاء في الفريق يدعَوْن بمحامي الشيطان (Devil's advocates)، تكون مهماتهم أن يتحدّوا الأعضاء الآخرين ويوضحوا تفضيلاتهم وتعريفاتهم للمشكلة بطريقة منطقية أو بكيف تتفق مع الحل المنطقي للمشكلة. وقد يميل بعض أعضاء الفريق إلى القيام بهذا الدور تلقائيا دون أية ترتيبات مسبقة (Valacick & Schwenk, 1995).

2. العصف الذهني (Brainstorming)

عملية يقوم بها فريق منظم يتفاعل أعضاؤه لخلق بدائل متعددة في محاولة لإيجاد الحل الأفضل لمشكلة ما، وذلك بالاعتماد على حرية طرح الأفكار، والابتعاد عن النقد الشخصي.

تتطلب فكرة العصف الذهني أن يلتزم أعضاء الفريق بأربع قواعد تحفز على ممارسة التفكير التباعدي وهي كما يلي:

أولا: عدم استخدام النقد

أهم قاعدة في العصف الذهني هي عدم توجيه الانتقاد لأي من الأفكار المطروحة، والعمل على توفير المناخ الذي يزيد من رغبة الأعضاء في تقديم اقتراحات غير مألوفة، وطرح العديد من الأفكار المبدعة.

ثانيا: تشجيع حرية التفكير

إن الأفكار الغريبة والمتطرفة مرحب بها لأنها تصبح بذورا للتفكير التباعدي في عملية الإبداع. وقد تبدو للبعض بأنها أفكار ومقترحات جنونية، وذلك لأنها تخرج على المألوف وتتجاوز النماذج الفكرية القائمة.

ثالثا: استخدام أفكار الآخرين

تشجيع أعضاء الفريق على دمج وتحسين الأفكار التي سبق طرحها، والبناء عليها، الأمر الذي يقوّي التلاحم بين عمليات الفريق. مثل هذا التلاحم في العمل المشترك من شأنه أن يقدم فوائد جوهرية لكلا المستخدمين ومنظماتهم، وهذه الفوائد تتضمن:

1. تحسين نوعية القرار.
2. الالتزام بالقرار.
3. تطور المستخدمين.
4. رضا المستخدمين وتمكينهم.

كما أن عمل أعضاء الفريق المشترك والموجه ذاتياً (SDWT)(*)، قد يحسن نوعية القرارات بثلاث طرق:

1. يؤدي إلى تعريف أدق للمشكلة.
2. يحسن عدد ونوعية الحلول للمشكلات المنظمية.
3. يزيد من احتمالية اختيار البديل الأفضل لحل المشكلة.

(Geiger, et, al, 1999).

رابعا: تشجيع أفكار متعددة

يقوم العصف الذهني في واقع الأمر على فكرة أن نوعية الحلول تزداد تحسنا مع زيادة عدد الأفكار المطروحة. كما أن هذا النهج يتعلق بفكرة أن التفكير التباعدي يحدث بعد أن تكون الأفكار التقليدية قد استنفدت. لذلك، على أعضاء المجموعة أن

(*) SDWT = Self- directed Work of Teams.

يفكروا بعدد كبير من الحلول الممكنة حتى يتمكنوا من تجاوز الحلول التقليدية لمشكلات المنظمة.

وعلى الرغم من شهرة العصف الذهني الواسعة إلا أن هذا الأسلوب لا يخلو من المحدودية في ممارساته، وأحدها أن قواعده الأربعة لا تزيل كليا مشاعر الخشية من التقويم لدى أعضاء الفريق، ذلك لأنهم يشعرون دائما أن هناك مَنْ يقيم نوعية أفكارهم بصمت. كما أن عدم التوصل إلى النتائج المطلوبة وعدم القدرة على طرح جميع الأفكار بفترة زمنية محددة قد يؤديان إلى عقم في إنتاجية الأسلوب. كما تبين أن أعضاء المجموعات يشعرون أحيانا أن بقدرتهم إنتاج حلول أفضل للمشكلة عندما يعملون على انفراد.

لكن هذا لا ينفي وجود ايجابيات وفوائد عديدة لأسلوب العصف الذهني أهمها أن قواعدها الأربعة تقلل إلى حد كبير من سلبية الصراع بين أعضاء الفريق، كما تحسن من تركيز الفريق على انجاز المهمة المطلوبة.

3. **العصف الذهني الالكتروني (Electronic Brainstorming)**

إن المنفعة الكبرى من هذا الأسلوب الالكتروني أنه يختزل مشكلة إعاقة الإنتاج بصورة جوهرية. إضافة إلى أن المشاركين في هذا الأسلوب قادرون على توثيق أفكارهم متى شاؤا دون أن ينتظروا دورهم في التواصل والمساهمة من أي مكان في العالم.

كما أن العصف الذهني الالكتروني يدعم التعاون الخلاق بين المشاركين لأن باستطاعتهم أن يطوروا أفكارا جديدة بالاعتماد على تلك التي تصدر عن أفراد آخرين. والمهم في الأمر أن الأسلوب الالكتروني يستطيع أن يزيل مشكلة «الخشية من تقويم الأفكار»، لأن أفكار المشاركين ترسل دون أسماء. كما يبدو الأسلوب الالكتروني أكثر كفاية من الأسلوب التقليدي وذلك لقلة المجاملات الاجتماعية في

الخط الالكتروني، وتستطيع فرق العصف الذهني الالكتروني أن تقيّم معلومات أكثر بربع الوقت الذي تحتاجه الفرق التقليدية لهذا الغرض.

على الرغم من كثرة فوائد العصف الذهني الالكتروني إلا أنه يقيّد المشتركين بتنظيم الكتروني عالي الدقة. ويرى بعض الناقدين لهذا الأسلوب أن عدد الأفكار التي تتولّد من العصف الالكتروني ليس كافيا لتدبير تكلفته الباهظة. كما أن انعدام المحادثة وجهاً لوجه بين المشتركين، وفقدان الروابط الاجتماعية والعاطفية بينهم يخلق مشكلة أخرى لنظام التواصل الالكتروني.

4. **أسلوب دلفاي (Delphi Technique)**

يجمع أسلوب دلفاي المعرفية الجماعية لمجموعة من الخبراء حول موضوع معين تمهيدا لصنع القرارات، وللتنبؤ بالمستقبل، أو لتحديد وجهات نظر متضاربة. مجموعات دلفاي لا تتفاعل وجها لوجه، ومراراً ما يكون المشاركون بجهات مختلفة من العالم، وقد لا يعرفون هويات بعضهم البعض. وكما في العصف الذهني الالكتروني، لا يعرف المشاركون في أسلوب دلفاي لمن تخص كل فكرة من الأفكار المطروحة. وعلى نحو نموذجي، يرسل أعضاء مجموعة دلفاي الحلول الممكنة، أو تعليقاتهم حول قضية ما إلى رئيس المجموعة. ثم تعاد النتائج المجمعة إلى المناقشة العامة للحصول على تعليقات الدورة الثانية. هذه العملية قد تتكرر مرات أخرى حتى يصل أعضاء المجموعة إلى اتفاق جماعي، أو ربما خلاف، وعندها تعاد الكرة مرة أخرى وهكذا.

عملية صنع القرار في المدارس

يعد صنع القرار جزءا أساسيا من عمل المنظمة، لكنه يعد عملاً يومياً لقادة المدارس. يتخذ كل من القادة والمعلمين قرارات عديدة يومياً، لكن القرارات التي يتخذها القادة حصريا لها أهمية خاصة لأنها تؤثر في مصائر وأعمال المعلمين والتلاميذ وغيرهم من العاملين. كما أن هذه القرارات تؤثر في مواضيع جوهرية، منها مثلا: ماذا يعلّم المعلمون؟ وكيف يعلمون؟ وكيف يديرون الطلبة في صفوفهم؛ إضافة إلى أن ثقافة المدرسة وفاعليتها قد تتأثر جوهريا بنوع القرارات التي يتخذها قادة المدارس.

إن القدرة على صنع القرارات الفعالة أمر حيوي لأداء مديري المدارس ويعد وظيفة رئيسية لهم إذا ما أرادوا النجاح لمعلميهم وطلبتهم، وخلال صنعهم لهذه القرارات عليهم أن:

1. يبحثوا عن المعلومات.
2. يتوقعوا النتائج.
3. يعملوا بنزاهة وبطرق أخلاقية.
4. يقللوا ما أمكن من الجوانب السلبية. (Botvin, 2000).

إن صناعة القرارات الجيدة مرتبطة بصورة رئيسية بطبيعة الموقف، وبالعملية التي يستخدمها القائد. لهذا فإن صنع القرار يصبح عملية صنع الخيار القائم على المعلومات المتوفرة، والبدائل المتاحة، والقيم المعتقدة، والنتائج المنشودة.

إن أكثر النماذج شيوعا لعملية صنع القرار هو المنحى التحليلي المؤلف من المراحل الآتية: (Reinhartz & Beach, 2004)

1. تعريف المشكلة.
2. تحديد الناتج المرغوب.

3. توليد البدائل الممكنة.
4. تحليل البدائل وتقويمها.
5. اختيار البديل وتنفيذه.
6. متابعة النتائج.

مع أن هذه المراحل متسلسلة فهي عامة بطبيعتها، وقد لا تدعو الحاجة أحيانا إلى استخدامها بهذا التسلسل وتحت جميع الظروف.

لقد اقترح راو وزملاؤه (Rowe, etal) نموذجا لصنع القرار يقوم على أساليب مفاهيمية تمكن قائد المدرسة من أن يصل إلى قرار، وهي كالآتي:

1. **النمط المباشر Directive Style**

يفضل قادة هذا النمط البساطة والحلول الواضحة للمشكلات والميل إلى السرعة في صنع الخيارات عن طريق إتباع البروتوكولات أو القواعد المتوفرة واستخدام الحد الأدنى من المعلومات والبدائل.

2. **النمط التحليلي Analytical Style**

يستخدم قادة النمط التحليلي أسلوب تحليل البدائل بحرص وعناية للمشكلات التي قد تكون معقدة، ويسعون إلى جمع قدر كبير من البيانات قبل حل المشكلة وذلك لإيجاد الحل الأفضل.

3. **النمط المفاهيمي Conceptual Style**

يتمتع القادة أصحاب هذا النمط بشخصية اجتماعية، لذلك فهم يتميزون بمنحى فني وإنساني، ويبحثون عن بدائل قائمة على قاعدة عريضة وشاملة، وعن بدائل إبداعية.

4. **النمط السلوكي Behavioral Style**

يتبنى هذا النمط قادة لديهم التزام عميق نحو الأفراد ونحو المنظمة كما لديهم اهتمام حقيقي بمساعدة الآخرين. لذلك فهم منفتحون لاستقبال المقترحات والرغبة في الاعتماد على الاجتماعات لحل المشكلات أو للتوصل إلى اتفاق على اتخاذ القرارات. (Rowe, et al, 1984).

تتزايد المنظمات المدرسية باعتمادها على صنع القرار الجماعي الذي يعود عليها بالفائدة التي تكتسبها من الخبرات المتنوعة ومستويات المعرفة الواسعة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس. علاوة على ذلك، فان صنع القرار التشاركي يمتاز بهدفه الرئيسي الذي يزيد من استقلالية المعلمين.

إن صنع القرار الجماعي على مستوى المدرسة يوفر وسيلة ثمينة تستطيع بها المدرسة أن تعدل المناهج وتطور البرامج المحددة بمواعيد، وان توفر الجهاز التعليمي المناسب، والموازنة التي تلبي حاجات المدرسة. هذا النهج في صنع القرارات لا بد وان تنتج عنه برامج تعليمية مميزة وتعلم حقيقي ونوعي للطلبة.

نماذج لصنع القرار التشاركي

يوفر النموذج العملية التي يمكن استخدامها لإرشاد وتوجيه المجموعات أو الأفراد أثناء صنعهم للقرار. وهناك سلسلة من الأسئلة التي يمكن تطبيقها لتساعد في تفعيل العملية المستخدمة. وهي كالآتي:

1. هل تشجع العملية إدخال جميع المعايير اللازمة؟
2. هل تعطي العملية الاهتمام الكافي لجميع البدائل؟
3. هل تشجع العملية استخدام المعلومات الأكثر دقة؟

هذه الأسئلة وغيرها توفر لقادة المدارس نقطة البدء في تعريف وتشخيص وصناعة القرارات التشاركية والفردية. وتساعد أيضا في التغلب على الخلافات التي غالبا ما تعيق صنع القرار.

فتصميم النموذج يساعد قادة المدارس على مشاركة أعضاء هيئة التدريس بفاعلية في صنع القرار اليومي، وفي تطور خطة عمل تعمل على تحسين التعلم الأكاديمي.

لقد وضع مورغن وبورز نموذجا لصنع القرار يتضمن أربعة مكونات، وهي كالآتي: (Morgan and Bowers, 1995).

1. **المكوّن الأول**: التقويم، والذي يشمل تعريف المشكلة وجمع المعلومات.
2. **المكوّن الثاني**: ما وراء المعرفة (Meta cognition)، والذي يتطلب تنقيح المشكلة وصقلها، ومن خلال مهارات المجموعة يطور الأعضاء فهماً عاماً للمشكلة (بداية المكوّن الثالث).
3. **المكوّن الثالث**: يتوصل أعضاء المجموعة من خلال المشاركة الفكرية إلى تطوير فهم عام للمشكلة.
4. **المكون الرابع**: إدارة المصادر، والتي في ضوئها يصنع أعضاء المجموعة قراراتهم من خلال استخدام مهاراتهم وخبراتهم ومعرفتهم، لحل المشكلة.

من خلال استخدام نموذج مورغن وبورز، يستطيع قادة المدارس أن يستخدموا خبرات ودراية كل عضو في المجموعة. وتزداد أهمية مساهمة أعضاء هيئة التدريس عندما يكون مدير المدرسة جديدا. فهو يحتاج في هذه الحالة إلى خبرات ومعرفة الأعضاء، ويضع ثقته بهم كي يساهموا في التغيير من خلال تزويده بالتغذية الراجعة والمدخلات الضرورية. ويصبح المعلمون في هذه الحالة مصدر قوة للمدير. فهو يحتاج إلى وجهات نظرهم ومنظوراتهم، والتي تصبح الأساس لخطة شاملة هدفها انجاز

رسالة المدرسة المتمثلة في نجاح جميع الطلبة. فنجاح قائد المدرسة مرهون بتوحيد جهود أعضاء هيئة التدريس للعمل على تطوير نماذج فكرية لتحسين تعلم الطلبة في مجالات المنهاج الدراسي.

وإضافة إلى نماذج صنع القرار التي يجري استخدامها، هناك مناح يمكن لمدير المدرسة أن يستخدم احدها لصنع قراراته، وهي: المعرفي والتأثيري والتقويمي (Reinhartz & Beach, 2004).

1. المنحى المعرفي (Cognitive Approach):

قد يلجأ مدير المدرسة إلى تبني هذا المنحى عندما يحتاج مثلا، إلى جمع بيانات تتعلق بتعيين رئيس لقسم اللغة الانجليزية. هذه البيانات قد تتضمن مؤهلات المرشحين التربوية، وخبراتهم التعليمية والإدارية، ودرجة تعاونهم مع زملائهم ومع أعضاء المجتمع المحلي. ثم يقوم المدير بتشكيل لجنة من أعضاء هيئة التدريس لتنظيم وتحليل البيانات كي يتوصلوا إلى توصيات لاختيار احد المرشحين.

2. المنحى التأثيري Affective Approach

تقتضي صناعة القرار وفقا لهذا المنحى الاعتماد على نوع العواطف التي تتولد بهذا الشأن. ففي حالة تعيين رئيس لقسم اللغة الانجليزية، تستجيب المجموعة التي تقابل المرشحين لطبيعة التفاعلات التي تحدث بينها وبين هؤلاء المرشحين، إضافة إلى ملاحظة الفروق البيشخصية التي قد تظهر على السطح. وباستخدام مثل هذه المعايير غير الرسمية قد تقرر اللجنة أن الشخص المرشح يتوقع منه أن يعمل جيدا في علاقاته مع أعضاء آخرين في قسم اللغة الانجليزية، ومع الطلبة وأولياء الأمور. ولكن إذا تبين أن المرشح خجول أثناء المقابلة فقد يقرر أعضاء اللجنة بان المرشح ليس الشخص المناسب لهذه الوظيفة.

3. المنحى التقويمي Evaluative Approach

يعتمد هذا المنحى على معايير معينة للحكم على قضية ما، وباستخدام المثال نفسه، فإن المنحى التقويمي قد يعمل على تجميع معلومات عن وصف العمل الذي يتطلب المهارات والمعرفة والخبرات التي يجب أن يمتلكها المرشح الناجح. وبعد إعداد المعايير المطلوبة تستكمل المعلومات عن المرشحين من المادة المكتوبة في النماذج، إضافة إلى المعلومات التي تؤخذ في المقابلات. وعندما يتخذ القرار النهائي، والذي يعتمد على معايير موضوعية، يقبل هذا القرار من قبل أعضاء هيئة التدريس.

يحذر البعض بأنه لا يوجد هناك نموذج أو عملية لصنع القرار تعد كاملة، كما ليس بالضرورة أن نضمن النجاح لأي منهما. وربما الفكرة الأهم هو أن على القادة التربويين أن يكافحوا من أجل التطلع دائما إلى طرق لتحسين عملية صنع القرار في مدارسهم. كما أن على قادة المدارس أن يذهبوا إلى ابعد من النماذج العامة لصنع القرارات، وان يتخذوا ما يسمى بالبصيرة المشتركة والفطنة في البحث عن القرار الأفضل والذي عادة ما يظهر من خلال التركيز الدائم على حل المشكلة.

صنع القرار التحويلي في المدارس

تكمن أهمية القيادة التحويلية في أنها توحّد القيم المركزية للمنظمات، وتدمج أغراض المنظمة بأغراض أفرادها، كما تحرر الإمكانات الإنسانية وتنشئ القيادة الجماعية.

تعد القيادة التحويلية مترادفة إلى حد كبير مع القيادة الأخلاقية لأنها تقوم على مجموعة من الافتراضات الأخلاقية بالعلاقة القائمة بين القادة والأتباع. في هذا النوع من القيادة التنظيمية، ينبغي على القادة أن يعملوا بمستويات قيمية ومهنية أعلى حتى يتمكنوا من رفع المستوى القيمي والمهني لدى الأتباع، ومن مساعدتهم في تقييم حاجاتهم وقيمهم حتى يتمكنوا بدورهم من أن يتحولوا إلى قادة.

إن انجاز التوافق القيمي بين القادة والتابعين، والمنبثق عن ثقافة تحويلية جديدة، يتطلب قرارات يرضى عنها الطرفان فيما يتعلق بالحقوق الفردية وحرية الخيار. مع أن حرية الخيار قد تضيق مساحتها تحت شعار الصالح العام الذي تتبناه القيادة التحويلية، لكن يمكن حل هذه المشكلة من خلال التفاوض عن طريق استخدام المواثيق، كأن يتم الاتفاق مثلا، على قاعدة (win - win) أي أن يكون الربح للطرفين. هذا بالإضافة إلى أن قدرة القادة على الهام التابعين بالثقافة التحويلية التي من شأنها لا أن تزيد من مستوى التوافق القيمي فسحب، بل أن تزيد أيضاً من مستوى الدمج الثقافي بين الطرفين، وهذا ما يمثل ثقافة المنظمة.

عندما تصل المنظمة إلى هذا المستوى الثقافي التشاركي يزداد الانسجام بين أفراد المنظمة، ويزداد اعتبار القادة بنظر التابعين، الأمر الذي يرفع من مستوى المشاركة بينهما، فيتشاركون في الرؤية والقيم والثقة، كما يتشاركون في صنع القرارات القائمة على المصلحة العامة.

يمكن أن يعتبر صنع القرار التحويلي إطارا للعمل لخلق ثقة لدى القادة تعينهم على صنع القرار السليم القائم على المعرفة. والقائد الذي يعتنق المعرفة وثقافة صنع القرار سيجد نفسه على طريق القيادة الايجابية والفعّالة.

وهذا يعني أن القرار التحويلي هو العمل بطرق تعكس الصالح العام للمنظمة وهو واجب أساسي للقيادة.

إن مهمة القادة التربويين في الوقت الحاضر أن يقوموا بأداء أفضل من أي وقت مضى لأنهم يحملون مسؤولية تربية الأجيال في مجتمعات القرن الجديد والتي تواجه تحديات كبيرة.

يتعرض القادة التربويين بشكل عام، وقادة المدارس بشكل خاص إلى انتقادات وضغوطات كبيرة بسبب قراراتهم غير الصائبة، والتي ترتبط أحيانا بتهمة الافتقار الى أصول المعرفة المتعلقة بصنع القرار.

يعتقد وكسلر (Wexler) أن العالم المعاصر يؤكد على «الأنا»، بمعنى أن الأساس لصنع القرار هو كيف أن هذا القرار يؤثر على صانعه كشخص، أو على المقربين منه. علاوة على ذلك، إن الأنظمة المعلوماتية كالتلفزيون، والراديو والانترنت وغيرها من الأجهزة السريعة التطور في عصرنا هذا، لها الأثر الكبير على أفعالنا ومعتقداتنا وأولوياتنا، حتى أنها أصبحت تنمي لدى الأفراد متعة الاستهلاك من خلال الإعلانات التجارية الجذابة، وأصبحت «الاشيآء» تستحوذ على الأفراد بدرجة طاغية. (Wexler, 2003). هذا الاستحواذ أصبح كذلك يؤثر على المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى مما أدى إلى تحويل قيمي يركز فقط على الاهتمام بالفرد وغالبا ما يؤدي إلى مخرجات أنانية ذاتية.

لهذا كله جاءت القيادة التحويلية لتطرح السؤال الكبير: ما هي المصلحة الفضلى لطلبتنا ومعلمينا وإداريينا وأولياء أمور طلبتنا؟ والجواب: لقد جاءت لتدعو القادة التربويين في المدارس لكي يصنعوا القرارات وفقا لما هو الأفضل للمدرسة وللمنتفعين منها.

إن صنع القرار التحويلي هو ثقافة مؤسسية قائمة على ما هو الأفضل لمصلحة المؤسسة، وليس فقط للفرد الذي يعمل داخل المؤسسة.

ما هي المفاهيم الجوهرية لصنع القرار؟ لماذا ينبغي على قائد المدرسة أن يعمل بضمير حي عندما يصنع القرارات في المواقف الصعبة؟

يمكن توضيح معرفة صنع القرار وثقافته بثلاث نقاط مهمة:

الأولى: لا يمكن تطوير موافقة جماعية على القرارات الصعبة دون معرفة ثابتة ومستمرة يقوم عليها صنع القرار. والبديل لذلك أن يترك الأمر لشخص بمفرده لاتخاذ القرار دون موافقة غالبية الأعضاء. وهذا اتجاه سلبي لا يضمن تنفيذ مثل هذه القرارات الفردية.

الثانية: القرارات الصعبة تؤدي عادة إلى تغيير، وهذا قد يؤدي إلى نوع من الصراع. لكن فهم التغيير وبناء القدرة على التغيير غالبا ما يقلل من الآثار السلبية الجانبية لمثل هذه القرارات.

الثالثة: صنع القرار يتغير بتغير الظروف. لذلك، على القائد أن يأخذ بالاعتبار الظروف الموقفية. (Brower & Balch, 2005).

عندما تصبح المفاهيم التحويلية جزءا من ثقافة المدرسة، يتوجه القادة، من خلال معرفتهم وثقافتهم التحولية نحو التفكير والعمل بطرق تعكس الصالح العام في المدرسة. وفيما يلي قائمة بالبنية المعرفية التي يجب على القادة أن يسترشدوا بها أثناء عملية صنع القرارات: (Prior, 2003)

1. أن يفهم القادة ويمارسوا معرفة ثابتة ومستمرة لصنع القرار.
2. أن يكون القادة على وعي بالمعوقات الداخلية التي تواجه صنع القرار.
3. ممارسة القادة لصنع القرار تكون في خط واحد مع رسالة المدرسة.
4. يدرك القادة المعوقات الخارجية لصنع القرار.
5. يعرف القادة العلاقات القائمة على الوئام والاحترام.
6. يقدر القادة قيمة التمكين (Empowerment) والتفويض (Delegation).
7. يدرك القادة التغيير التربوي.
8. يدرك القادة الأخطاء المدمرة في عملية صنع القرار.

9. يعزز القادة معرفة صنع القرار وثقافته لدى أعضاء المؤسسة.

10. يعرف القادة القوانين الجوهرية للطبيعة البشرية.

صحيح أن بعض القرارات لا تنال رضا أو موافقة بعض أفراد المؤسسة لكن صحيح أيضا أن هدف القائد هو قيادة المؤسسة بطرق ايجابية وفعّالة وبحاسيّة قوية بالرؤية وبالغرض للصالح العام.

إن المثال النموذجي لصنع القرار التحويلي الذي يدعو إلى التحدي، هو الطالب الذي طرد من المدرسة الثانوية لأنه تعاطى المخدرات في داخل المدرسة. قررت إدارة المدرسة أن فصل الطالب يساعد في الحفاظ على سلامة المدرسة وعلى حق جميع الطلبة في التعليم. قد يعارض هذا القرار ولي أمر الطالب وبعض المعلمين، والطالب نفسه لكن الصالح العام للمؤسسة يبقى المبرر القوي لاتخاذ مثل هذا القرار. أما هؤلاء الذين لم يتفقوا مع القرار فقد يحاورون من منطلق أن القرار إجحاف لحق الطالب في التعليم. لكن عندما يفكر المرء تفكيراً تحويلياً في القضية فسوف لا يطرح السؤال من منطلق ما هو الأفضل لمصلحة الطالب، بل ما هو الأفضل لمصلحة المؤسسة،. فعندما يصنع القادة قراراتهم القائمة على ما هو مفيد للمؤسسة، وموجهة للحفاظ على كرامة الأفراد واحترامهم، يصبح هؤلاء القادة مفكرين تحويليين تزهو بهم المؤسسة وتزدهر.

بعض العوائق الداخلية لصنع القرار التحويلي

تشير الدراسات إلى الكثير من العوائق التي تعترض صنع القرار التحويلي، نعرض منها العوائق العشرة الآتية: (Brower & Balch, 2005)

1. عندما يتخذ القائد قرارات غير أخلاقية أو غير شرعية. يستحيل على القائد أن يتخذ قرارات جيدة إذا لم يوثق به. هناك العديد من القادة الذين تجاوزوا القواعد

الجوهرية للأخلاق. لهذا يُقال: إن «الضمير الحي الواضح هو انعم وسادة للرأس».

2. عندما يقع القائد ضحية لإدمان من نوع ما، والذي قد يعتم على قرارات جوهرية تحرم منها المؤسسة، ويؤدي إلى إيقاع أضرار جسيمة بمقدراتها. من السهل أن يتخفى الإدمان بقناع، لكن من الصعب كشفه، حتى لأقرب المقربين. ويمكن للإدمان أن يربك عملية القيادة برمتها وأن يخلق لها خللا كبيرا في صنع قراراتها جراء إحداث التآكل في عملية التركيز عل المصلحة العامة ليحل محلها إرضاء حاجات القائد المدمن وإشباعها. فالإدمان الذي استطاع أن يخلق الدمار لصنع القرارات بشتى أنواعه كالمقامرة، والمخدرات والكحول والمال والقوة، يستطيع أيضا أن يفسد عملية صنع القرار بخلقه معيقات الأنانية والإبهاج كي تلوث المياه النقية التي تصنع فيها القرارات.

القيادة الحكيمة تتطلب فهم المعيقات التي يستطيع أن يخلقها الإدمان في الوقت الذي تكافح فيه هذه القيادة من أجل أن تصنع قرارات عظيمة لمنظماتها.

3. عندما تكون لدى القائد عادات سيئة يمارسها في حياته اليومية كالكذب والغش وعدم النزاهة، والتهديد والتخويف، والتصرف اللاأخلاقي، والغطرسة والثقة المفرطة، والجبن والخوف، وغيرها من الصفات التي تؤثر سلبا على المؤسسات بحيث تنحرف بها عن الصالح العام.

على الرغم من أن المحن أو الأزمات في المؤسسة التربوية قد تدمر الصفات القيادية الحسنة، فإنها أيضا، قد تكشف عن ممارسات قيادية ايجابية. هذا يعني أن الأزمات قد تحدث تغييرا أساسيا نافعا في السلوك القيادي. لكن بالمقابل، عندما يُظهر القائد عادات سيئة في شخصيته قد يؤدي ذلك إلى فشل أكيد في صنع قراراته. فالخصائص الشخصية كالغطرسة، والثقة المفرطة، والتخويف والتزييف، تؤثر جميعها تأثيرا سلبيا في صنع القرار، وتؤذي المصالح الجوهرية للمؤسسة.

4. عندما يضع القائد الأولوية لما هو الأفضل له وللمقربين منه، فإنه بذلك يعيق صنع القرار الفعال والسليم.

هناك الكثير من المجتمعات التي تطور وتعزز الشعار أنا أولا (Me First) في صنع القرار. ووفقا لهذا الشعار فإن كل ما يثمن بأنه «جيد» فانه يقيم بثقافة «أنا أولا».

هناك العديد من المدارس يديرها أفراد لا يستطيعون أن يروا الصورة الكبيرة للمدرسة، أو أية مؤسسة، ويتبنون وجهات النظر الصغيرة بدلا من الكبيرة، هؤلاء الأفراد ينطبق عليهم القول المأثور «بأنهم يستطيعون رؤية الأشجار لكنهم يفشلون في رؤية الغابة»

القيادة التحويلية لا تسمح مطلقا للسندروم «أنا أولا» أن يؤثر على صنع القرار، لان فهم وإدراك مثل هذه الخصائص الذاتية وتجاوزها يعتبرها الفكر التحويلي خطوة كبيرة نحو تنفيذ صنع القرار التحويلي.

5. عندما يسمح للمؤثرات الجانبية بان تؤثر على صنع القرار.

هناك شخصيات مؤثرة لديها القوة أو المال أو العقار أو غيرها من الصفات المشابهة التي بمقدورها أن تؤثر على صنع القرار. فإذا لم يكن القائد حريصا وقويا وشجاعاً في مقاومة هذه الضغوط قد يصعب عليه أن يفكر بموضوعية أثناء صنع القرار فينحرف عن المصلحة العامة للمؤسسة.

من الملاحظ أن قادة المدارس يكثرون من صنع القرارات التي تعتمد على الرأي والاعتقاد الشخصي، مع العلم أن كلا منها يرتبط بدرجة عالية من الذاتية. فالرأي (Opinion) يعد من أكثر المدخلات التي تسبب ضرراً ودماراً لصنع القرار. ومع أنه من طبائع الإنسان أن يدخل رأيه أثناء صنع القرار، إلا أن الرأي في المؤسسات يجب أن يحسب شخصيا بدوافع داخلية وحوافز ذاتية. ومع أن قبول

الرأي القائم على مصدر قد تكون له قيمة محدودة لكنه مراراً ما يخمد النقاش ويكبت الحوار.

يجب على القادة التحويليين أن يذكّروا دائما أعضاء المؤسسة الذين يشاركون في المناقشات الجماعية التي تهدف إلى صناعة القرار بان يسهموا في مدخلات قائمة على الحقائق لا على التصورات، وعلى البيانات لا على الاشاعات، وعلى الدلائل العلمية لا على الرأي.

أما الاعتقاد الشخصي، مهما كان نوعه، فإنه ليس مرتبطاً ببيانات امبيريقية أو شواهد قائمة على النهج العلمي؛ فعلى القادة أن يتخذوا قراراتهم بالاعتماد على مدخلات قائمة على قواعد علمية، لا على مجرد العقيدة وحدها. لأن العقدية كمدخل وحيد لصنع القرار يمكن أن يقلل من فاعلية القائد ويهمش كيان المؤسسة التي يقودها. وعندما يقيم القائد أحكامه بناء على اعتقاده الشخصي فقط، فإن أي بيّنة علمية، مهما كانت ثانوية، يمكن أن تحمل القائد على تغيير هذا الاعتقاد أو التقليل من شأنه.

يدعو الفكر التحويلي قادة المنظمات التربوية لاستخدام البيانات الامبيريقية الخارجية والتقليل من استخدام الاعتقادات الشخصية أثناء صنع قراراتهم. وهذا ما يحول القائد من حيّز الذاتية القائم على التحيّز والتعصب، إلى حيّز الموضوعية حيث يكمن صنع القرار السليم.

مع أن القيادة التحويلية تتطلب قدرا كافيا من المرونة عند النظر في البيانات المدخلة لصنع القرار، لكن عليها أيضا أن تكافح من أجل استخدام الحقائق والمعايير الموضوعية والأساليب العلمية لجمع البيانات الضرورية لصنع القرار.

كما يدعو الفكر التحويلي القيادة المعاصرة إلى أن تقاوم جميع المناقشات والمدخلات الواردة من الأفراد والمجموعات التي تعتمد بكثافة على الرأي

والاعتقاد الشخصي كمعايير لصنع القرار. والقائد المعاصر مدعو إلى أن يدرك أهمية أن يبقى موضوعيا خلال مرحلة جمع المعلومات التي يحتاجها لصنع القرار.

6. قلب القائد بإمكانه أن يتغلب على صنع القرار السليم

القادة العظماء هم مستمعون عظماء أيضا. فهم يصغون بعواطفهم وقلوبهم. لكن مثل هذا الإصغاء العاطفي يجب أن لا يوجه المعرفة التي يبني عليها القائد قراراته السليمة. وإذا استمر القادة في صنع قراراتهم من القلب، يمكن أن يشعروا بالارتياح، لكن مثل هذه القرارات قد تدمر القادة والمؤسسات التي يرأسونها عندما تفشل القرارات الصعبة في أن تتجسد على ارض الواقع بطرق فعالة. لهذا يجب أن يظهر القادة الصلابة والثبات لصنع أفضل القرارات لصالح المؤسسة، لا أن تعتمد على ما تمليه قلوبهم عليهم، كما أن هناك أوقات يتحتم فيها على القائد أن يكون في غاية الحرص والحذر من أن يتخذ قرارات انتقامية أو كيدية. ويمكن أن يحدث ذلك عندما يشعر القائد بحالة من الغضب والغيظ تجاه فرد أو مجموعة.

لكن القائد الفعال يجب أن لا يسمح لمثل هذا الشعور أن يؤثر على عملية صنع القرار.

يجب أن يمارس القادة قيادتهم بعقولهم، لكن عليهم أيضا أن يتذكروا دائما أهمية القلب في صنع القرار.

7. افتقار القائد إلى النزعة المهنية لتوضيح القرارات الصعبة وإقناع الآخرين بها

أقلاء هم القادرون على اكتساب الخبرة والاستمرار بالتطور المهني عندما تكون المهنة في مجال القيادة وصنع القرار الفعال.

مع ذلك، هناك أمثلة على أفراد ارتقوا إلى مراكز قيادية عالية من خلال الخبرة والعمل الشاق. وقادة آخرون برزوا في قيادتهم بسبب كفايتهم وخبرتهم المتفوقة. كما أن هناك قادة كانوا متعطشين لادوار قيادية تفوق قدراتهم وخبراتهم، حصلوا

عليها من خلال المحاباة او لظروف خاصة ساعدتهم على الوصول إليها، لكنهم برغم من ذلك استطاعوا أن يصبحوا قادة فعالين.

في كل من هذه الأمثلة الاستثنائية، نجح هؤلاء القادة لأنهم استطاعوا أن يحشدوا كل ما بوسعهم من قدرة وشجاعة ودعم من اجل النجاح.

إن جميع هؤلاء القادة، بغض النظر عن كيف اضطلعوا بمراكزهم القيادية، كان عليهم أن يمتلكوا المهارات المطلوبة لتوضيح القرارات الصعبة وتشجيع الآخرين على قبولها. وإذا كان القائد غير قادر على توضيح قراراته بفاعلية، عندئذ قد تنحرف المؤسسة عن غرضها المنشود، كأن تنحرف عن رؤيتها ورسالتها.

8. مخاوف القائد من التنفيذ الخاطئ لقراراته

قد تبدو القرارات بسيطة للأفراد المعنيين من خارج المدرسة، لأن الصورة العامة لصنع القرارات تكون واضحة لهم لأنهم لم يشتركوا بالعملية الصعبة التي مر بها صنع القرار. أما النظرة إلى القرار من داخل المدرسة فتبدو مختلفة؛ ويمكن أن يقع القائد ضحية لشعور الخوف الذي ينتاب جميع العاملين في المدرسة تقريبا حالما تعلن القرارات الصعبة ويحتفى بتنفيذها. إن الخوف من التنفيذ الخاطئ للقرار يمكن أن يشل حركة القائد ويسبب له التراخي، وحتى العجز عن تنفيذ القرار الصعب. إن مشاعر الخوف والتردد قد تبطل أفضل القرارات وأكثرها ملاءمة لرسالة المدرسة. عندما تكون الرؤية واضحة لاتجاه القرار الصحيح، على القائد أن يمسك بقراره بقبضة قوية ويعمل على تنفيذه برغم الصعوبات التي تواجهه.

يشير براور وبالك إلى أن القادة العظماء يستطيعون القول بكل ثقة: «إن هذا القرار هو الأفضل لمصلحة التعليم والتعلم، كما انه يدعم رؤيتنا ورسالتنا».

وإذا كان القائد غير قادر على أن يعلن مثل هذا المطلب الشجاع، فإن عليه إذن إن يعطي هؤلاء الذين يعارضون تنفيذ القرار فرصة العمل على صنع القرارات الصعبة وتنفيذها.

على العموم، فإن هؤلاء الذين يستخدمون القيادة التحويلية يمكنهم أن يعيشوا مع قراراتهم وان يبنوا قدراتهم لتنفيذها، بعد التأكد من أن الصالح العام للمؤسسة قد يسود من خلال تنفيذ هذه القرارات.

9. افتقار القائد إلى الرؤية أو الرسالة الواضحة للمؤسسة

إن الرؤية أو الرسالة المشتركة الواضحة تعد ضرورية جداً لقائد المدرسة. وبدون خارطة طريق جيدة (كالرسالة) توجه القائد نحو الحلم المؤسسي (كالرؤية) ستكون الرحلة التربوية لا نهاية لها وأكثر صعوبة. وعندما يعتمد القادة على الظروف غير المنضبطة أو على عامل الصدفة، فهم بذلك يواجهون مخاطرة الفشل وغموض الاتجاه. فالقائد التحويلي يوجه أعضاء المؤسسة نحو رؤية واضحة مع رسالة سليمة، ويعمل جادا على تسويقهما ونشرهما. وهذه ليست مهمة سهلة يقوم بها القائد؛ فرؤية المؤسسة ورسالتها يجب أن تنغرسا بأعضاء المؤسسة من القمة إلى القاعدة. وحالما تأخذ الرؤية مكانها في المؤسسة، يكون دور القائد أن يوجه المؤسسة، من خلال رسالتها، نحو الطرق الايجابية التي تؤدي إلى ازدهارها. فالرؤية التشاركية والرسالة التعاونية تمثلان القاعدة الاستراتيجية التي يبنى عليها تماسك المؤسسة والتفاهم المشترك بين أعضائها. ولكن في نهاية الأمر، يعتبر القائد المسؤول الأول عن تنفيذ الرؤية والرسالة، والقوة الجاذبة التي تجتذب أعضاء المؤسسة للتركيز على الحلم، وخارطة الطريق التي تحقق هذا الحلم.

10. افتقار القائد إلى القدرة على معالجة القرارات العسيرة مع أن بعض القادة لم يظهروا خوفا أو قلقا من تهديدات أو نزاعات قد تنشأ عن قرارات صعبة، لكنهم ببساطة يفتقرون إلى القدرة على معالجة هذه القرارات الصعبة. ويمكن أن تعزى هذه الحالة إلى أمور عدة وأهمها:

- الاهتمام بالذات (أنا أولا)، أو قد تعزى إلى موقف حيث لا يريد فيه القائد أن يهز الوضع الراهن في الوقت الذي تبدو فيه أوضاع المؤسسة على أحسن

حال. فلماذا التغيير طالما تسير فاعلية المؤسسة بنجاح، لماذا تجبّر شيئا ليس مكسورا.

يعرف القادة العظماء متى يتحركون إلى الأمام باعتبارهم رؤيويين، قادرين على ضبط الأوضاع وجعلها تحدث بدلا من الانتظار لحدوثها بطريقة لا تروق للقائد ولا تناسب المؤسسة. فالقائد الفعال يكون دائماً متيقظاً لحاجات المؤسسة، ونادرا ما يحتاج إلى ما يدفعه لصنع قرارات صعبة وعسيرة.

يجب أن يتطلع القائد دائما إلى ما هو الأفضل لمصلحة المؤسسة، وان يصنع القرارات بضمير حيّ، وأن يكون مستعداً للقرار التالي الذي يلوح حتما في الأفق.

بعض العوائق الخارجية لصنع القرار التحويلي

لا شك في أننا قد نجد سيناريوات تبدو وكأنها تدحض نظرية صنع القرار التحويلي. وعلاوة على ذلك، علينا أن نعلم بأنه نادراً ما نجد قرارات سوداء أو بيضاء، واضحة أو غامضة، أكيدة أو غير أكيدة، لان معظم القرارات تقع في مكان ما على متصل (Continuum) يمتد بين نقيضين. وقد تتطلب بعض الحالات قرارات تكون، إلى حد ما، ضبابية بالمفهوم الموضوعي، أو غير مؤكدة عندما تؤخذ بالاعتبار منظورات متعاكسة أو متناقضة، وهذا ما يسمى بالبعد التنافسي لصنع القرار. ومثال على ذلك، فان مدير المدرسة الذي يضحي بمصادر المدرسة من أجل تطوير الجانب المهني للمعلمين، قد يكون ذلك على حساب الوقت الذي يصرف على الجانب التدريسي والوقت المخصص للمعلم وتلاميذه، أو أن يصرف من دخل المدرسة على نشاطات جانبية يمكن أن يستعاض عنها برفع أجور العاملين أو بتحسين جانب من أحوالهم المعيشية. لكن هذا البعد التنافسي لصنع القرار يجب أن لا يفسر بأنه كان خاطئا؛ إنه ببساطة قرار يتنافس مع متطلبات أخرى.

ومع ذلك، فإن القائد المعاصر يجد صنع القرار أكثر سهولة ووضوحا لجميع العاملين في المدرسة عندما يكون القرار تشاركيا.

إن العقبات الأربعة التالية يمكن أن تضع ضغوطات كبيرة على عملية صنع القرار. وبعض هذه الضغوطات تواصل بقوة في تأثيرها على عملية صنع القرار بحيث يعجز القائد عن ضبطها. ونظرا للأنظمة التربوية المعقدة، هناك ظروف تضع القائد في وضع يضطر فيه لأن يكون توافقيا.

وفيما يلي عرض لهذه العوائق والضغوطات: (Beck, U., 1999)

1. **القوانين السائدة في الدولة وتوجيهاتها التنظيمية تؤثر في صنع القرار التحويلي**

من الطبيعي أن تتفوق سياسات وقوانين الدولة على المبادرات الصادرة من داخل المؤسسة التربوية في المجتمع. فالقوانين والسياسات والأنظمة غالبا ما توضع على المستوى الوطني لحماية الحقوق التربوية للأفراد والجماعات، وعلى المؤسسات أن تمتثل لها.

وبالنسبة لقضايا الضبط الحكومي، يفترض أن يكون هناك التزام دستوري مناسب لفكرة أن التعليم للجميع، وهذا كثير ما يكون على حساب بعض الحريات في داخل المؤسسات التربوية، لأن الخصائص الديمغرافية قد تميز بين المجتمعات المحلية ومدارسها، الأمر الذي قد يفسر حالات الضبط والمراقبة الحكومية بأنها معيقات لصنع القرار السليم في مسألة التعليم والتعلم.

مهمة القائد التحويلي أن يحلل هذه المتغيرات الرسمية ضمن عملية صنع القرار تنعكس فيها بطريقة منتجة.

2. **الضغوطات الاجتماعية السياسية تؤثر بقوة في عملية صنع القرار**

هناك ضغوطات كبيرة تفرض نفسها على القادة كي يعملوا بأسلوب مقبول اجتماعيا وسياسيا. والقائد الذي يهمل هذه الضغوطات قد يفشل، والمؤسسة التي يرأسها قد تخضع إلى السياسات التوفيقية والمقبولة اجتماعيا. والقضايا التي تؤثر على الأفراد كقضية الفقر والتشرد والبطالة وغيرها يمكن أن تخلق ضغوطات على القادة

كي يعملوا بطرق تكشف عن صنع قرارات معزولة. وعدم الاستجابة إلى مثل هذه الضغوطات قد تُظهر القائد بصورة اللاديمقراطي أو اللاأخلاقي. وفوق ذلك، فإن صنع القرارات القائمة فقط على مجرد ضغوطات اجتماعية وسياسية يمكن أن تكون هذه القرارات مسيئة لصنع القرار التحويلي.

القائد التحويلي القوي هو الذي يأخذ بالاعتبار جميع وجهات النظر ويقاوم الضغوطات السوسيوسياسية ولا يدع تأثيراتها تضغط سلبا على حاجات المؤسسة التربوية.

3. **وسائل الاتصال وضغوطاتها قد تشوّه القرار التحويلي السليم**

كان الاعتقاد فيما مضى أن مهمة أدوات الاتصال هي نقل الأخبار التربوية. أما الآن فقد تنامى الاعتقاد بأن الاتصال بوسائله ومنافذه (كالانترنت) يخلق الأخبار التربوية. ويمكن أن تتم تغطية الأخبار وتزخرف بآراء متحيزة وبيانات شخصية غير موضوعية، وباستخدام مصادر مجهولة. وقد تتهم مصادر الاتصال أحياناً بأنها لا تنقل الأخبار فقط بل تختلق لها التفسيرات قبل أن تنقلها لمستهلكي المعلومات. (Brower & Balch, 2005) فيجب على القادة أن لا ينسوا مطلقا القوة الهائلة التي يمتلكها الإعلام بمساهماته الايجابية والسلبية. لهذا، على القادة أن يدخلوا في حساباتهم أن عامل الاتصال قد يشكل عقبة أمام صنع القرار الحكيم لمؤسساتهم، والقائد الذي يتجاهل هذه الحقيقة يمكن أن يعرقل تقدم مؤسسته التي يرأسها. ومع أن أدوات الاتصال ومصادرها يمكن أن تخدم القادة وتسهم في تقدم مؤسساتهم، لكنها في نفس الوقت قد تحدث ضرراً كبيراً لصنع القرار التحويلي.

4. القرار الغامض قد لا يحسم بوضوح المسار الأفضل لمصلحة المؤسسة

قد يكون القرار ضبابيا لدرجة لا يمكن معها تحقيق قرار تحويلي سليم. أحيانا لا يستطيع القائد أن يجد مساراً واضحاً لصنع القرار، حتى بعد جمع البيانات الملتزمة بالموضوعية. ويحدث هذا عندما يبدو القرار ضبابيا وهدفه غير معرّف بوضوح.

إذا لم يستطع القائد أن يجد مساراً واضحاً يقرر فيه اتجاها معيناً، ويجد نفسه في حيرة من أمره، عليه في هذه الحالة أن يرجع إلى الماضي ويتأمل في البيانات التاريخية، مستخدما خبرته الماضية وحدسه المدعوم بثقافته المؤسسية ويعمل في ضوء ذلك كله حتى يهتدي إلى ما هو الأفضل والأنفع للصالح العام. وحالما يتم صنع القرار ينبغي على القائد التحويلي أن يراقب عن كثب اثر القرار ونتائجه، وأن يأخذ بالاعتبار أن تعديلا ما يمكن أن يكون ضروريا.

يرى براور وبالك أن على القائد، قبل اتخاذ أي قرار، أن يتأكد من أن رؤية المؤسسة ورسالتها في خط واحد مع هذا القرار. لهذا، وحتى يكون القائد حقا تحويلياً، عليه أن يبحث دائما عن أفراد قادرين على أن يجعلوا المؤسسة تتألق لا أن يجعلوا قائدها يتألق.

نعود إلى رؤية المؤسسة ورسالتها ونقول: إن رسالة المؤسسة هي خارطة الطريق التي تنجز رؤيتها -أي أن رسالة المؤسسة (التي هي رسالة القائد) يجب أن توجه المؤسسة نحو رؤيتها- أي نحو تحقيق حلمها.

عندما تتبنى المؤسسة رؤية ما، ينبغي على القائد، كي يضمن تحقيق هذه الرؤية، أن يلتزم بالدور النشط والفعال المتصف بالمرونة. قد يحدث تغيير في عمليات تحقيق الرؤية، لكن هذا التغيير يجب أن يتم تحت مظلة الرؤية التي نسعى إلى تحقيقها. وأي انحراف عن الرؤية يجب أن يعتبر كتحويلة مؤقتة (Detour) سرعان ما تعود إلى الطريق الرئيسي للرؤية الأساسية. وعندما تصبح الرؤية جزءاً لا يتجزأ من مناخ

المؤسسة وثقافتها، يصبح التحدي الرئيسي لها هو البدء بالعمل وفق الطرق التحويلية وإتباع خطوات صنع القرار التحويلي؛ وهذا ما يجعل المؤسسة تنمو وتزدهر.

يقول نلسون مانديلا، «إن الرأس الجيد والقلب الطيب يشكلان مزيجا هائلا وقويا». وكي يستطيع القائد أن يصنع قرارات فعالة، عليه أن يفهم جيدا الطبيعة البشرية. لان الأفراد قادرون أن يشكلوا ضغوطا هائلة على القادة أثناء صنع قراراتهم. لذلك، على القائد التحويلي أن يفهم السلوك البشري خلف هذه الضغوط، وأن يكون على دراية بمدى تأثيرها على قراراته.

إن فهم هذه الدوافع البشرية وطبيعتها يساعد القادة المعاصرين في سعيهم لصنع قرارات بارعة ومتميزة لمؤسساتهم.

فيما يلي عرض لبعض صفات الطبيعة البشرية وقوانينها:

(Brower & Balch, 2004)

1. يعتقد الأفراد أنهم دائماً يعملون الشيء الصحيح.
2. الناس بجوهرهم طيبون.
3. النفس لا تشيخ.
4. يريد الناس أن يكونوا محبوبين ومقبولين.
5. لدى الأفراد حاجات أساسية متشابهة.
6. الأفراد يخطئون.
7. يتأثر الأفراد بقانون الأولوية.
8. «أنا أولا» طبيعة بشرية عامة «Me First».

الفصل السابع

أخلاقيات القيادة

- مفهوم الأخلاق
- العلاقة بين الأخلاق والفعالية
- نمو الأفراد الأخلاقي
- ما مدى تأثير القائد على نمو التابعين الأخلاقي في المنظمة؟
- نظريات في مجال النمو الأخلاقي
- العلاقة بين القياديين والتابعين
- أخلاقية العلاقة بين القادة والتابعين
- كيف نحكم على أخلاقيات القائد
- تفويض السلطة كعلاقة أخلاقية متبادلة
- أخلاقيات القيادة المدرسية
- نموذج لمدرسة أخلاقية

الفصل السابع

أخلاقيات القيادة

انتصارات القادة أو فشلهم الأخلاقي أمر في غاية الأهمية، وله وزن أكبر بكثير مما هو لغير القادة. ولهذا تعتبر دراسة الأخلاق (Ethics) عملية جوهرية لفهمنا للقيادة وأهميتها، خاصة وأنها تتعلق بالعلاقات الإنسانية.

إن موضوع الأخلاق يبحث في عمّا يجب أن نعمل، وكيف يجب أن نكون ككائنات إنسانية، وكأعضاء في مجتمع نقوم فيه بادوار مختلفة. انه عن الصح والخطأ، وعن الجيد والسيئ. ومن الصفات المميزة للقيادة هي القوة والتأثير والرؤية والالتزام والمسؤولية؛ ومن خلال فهمنا للجانب الأخلاقي لهذه الصفات القيادية وعلاقاتها مع الآخرين نكتسب فهما أفضل للقيادة، لأن بعض القضايا المركزية في الأخلاق هي أيضا قضايا مركزية في القيادة. هذه القضايا تتضمن التحديات الشخصية للأصالة والموثوقية والاهتمام الذاتي والضبط الذاتي، والالتزام الأخلاقي المتصل بالعدالة والواجب والكفاية.

يقلق دارسو القيادة على التعريف الأنسب لها، مع أن المشكلة ليست تعريف القيادة، وما يعمله القائد، بل هي الطريقة الأفضل لما يعمله القائد. إذن السؤال الصحيح ليس «ما تعريف القيادة؟» بل «ما هي القيادة الجيدة؟» واستخدام كلمة جيد هنا لها معنيان: القيادة الجيدة أخلاقيا، والقيادة الجيدة فنيا، أي كأن يكون القائد فعالا في عمله.

يشير انتوناكس وزملاؤه (Antonakis, etal, 2004)، إلى أن المشكلة في وجهة النظر هذه هي عندما نتطلع إلى القادة من حولنا نجد أن بعضهم يمارسون القيادة

بشقيها الأخلاقي والفني، لكن البعض الآخر يمارس فقط احدهما. أما عندما نعود إلى تاريخ القيادة، نجد أن الأمر مختلف: فالمؤرخون مثلا لا يكتبون عن قائد كان أخلاقيا بسلوكه، دون أن ينجز أعمالا ذات قيمة. كما أنهم نادرا ما يكتبون عن جنرال كان إنسانا عظيما إذا لم ينتصر بأية معركة من المعارك التي خاضها. لكنهم في نفس الوقت كانوا يكتبون ويشيدون بقادة منتصرين غيّروا التاريخ إما للأفضل وإما للأسوأ.

قد يعتمد تقويم المؤرخين للقادة أيضا على ما يسميه الفلاسفة «بالحظ الأخلاقي». فهي طريقة أخرى للتفكير بالإرادة الحرة وبالخيارات الحرة التي يختارها القادة. إن أصعب القرارات الأخلاقية التي يصنعها القادة تلك التي لا يستطيعون أن يتوقعوا نتائجها لعدم توفر المعلومات الكافية، وللافتقار إلى ضبط المتغيرات التي تؤثر على النتائج. إن بعض القادة الأخلاقيين غير محظوظين، بينما آخرون ليسوا أخلاقيين بالقدر الكافي لكنهم محظوظون.

إن ما يدعو للسخرية في مسألة الحظ الأخلاقي هو أن بعض القادة المتهورين الذين لا تستند أفعالهم وقراراتهم إلى أساس أخلاقي يلامون عادة بشدة عندما يفشلون، لكن يُحتفى بهم كأبطال عندما ينجحون.

لهذا يناقش امانيويل كانت (Kant, 1993) في أن الحكم الأخلاقي يجب أن يستند إلى المبادئ الأخلاقية، لا أن يكون معتمدا على النتائج، ذلك لأننا لا نستطيع دائما أن نعرف نتائج أفعالنا. فالقائد المتهور، المحظوظ لا يظهر أي كفاية أخلاقية أو فنية، مع هذا فانه يكافأ على انه يمتلك كليهما بسبب النتائج الايجابية التي حققها. ولأن التاريخ كان دائما يركز على النتائج لم تتضح كم من المساهمات الأخلاقية والفنية التي ساهمت في نجاح القائد أو فشله. لهذا تبرز الحاجة إلى دراسات معمقة عن أخلاقيات القادة المتصلة بعملية صنع القرار والمتصلة بسلوكاتهم وممارساتهم.

مفهوم الأخلاق

الأخلاق هي قلب القيادة، وان فهم طبيعة القيادة مرتبط بالحس الأخلاقي. ويعني هذا أن أهداف الجموعة -أية مجموعة بشرية- والتي يفترض أن تكون أهداف القيادة، يجب أن تكون أهدافا أخلاقية، وعملية انجازها هي عملية أخلاقية ملتزمة بأهداف المهنة.

لقد شغلت القضية الأخلاقية بال الفلاسفة منذ قرون ولا تزال مطروحة على جميع المستويات وفي جميع المهن والحرف.

ويمكن تفسير المعنى الواقعي للأخلاق بأنها مجموعة من القواعد والمعايير التي تحكم سلوكات الأفراد وتشكل جزءا من ثقافة المجتمع، وتكون على شكل قيم وعادات وتقاليد وقوانين. والمعايير الأخلاقية لها وظيفة خاصة في الحياة العملية؛ فهي تخدم كدليل يستخدمه الفرد ليحكم على سلوكه وأفعاله. كما أنها المبادئ التي تقرر ما يدركه الفرد أو المجموعة من أسباب أخلاقية للقيام بعمل معين دون الآخر.

ويعرف النضج الأخلاقي بأنه حالة يمتلك فيها الفرد القدرة على الانفتاح العقلي، والدفاع عن معتقداته من خلال الحوار الفكري أو التخلي عنها إذا صعب تبريرها.

إن تعريفات القيادة المعاصرة ترفض فكرة أن يكون محور القيادة الرئيسي قدرة القائد وسلوكه وأنماطه القيادية وكارزميته. علماء اليوم يناقشون طبيعة القيادة الأساسية من حيث التفاعل بين جميع الأفراد المعنيين في عملية القيادة. لهذا فإن القيادة ليست عمل شخص بمفرده، بل هي جهود متضامنة ومتعاونة بين جميع أعضاء المنظمة. لذلك فإن جوهر القيادة ليس القائد بل العلاقة (Mendonca & Kanungo, 2007).

ترى كيلاّ أن القيادة التحويلية هي رديف للقيادة الأخلاقية، ذلك لأنها تقوم على مجموعة من الافتراضات الأخلاقية عن العلاقة بين القادة والأتباع. تعتقد هذه

القيادة أن على القادة أن يعملوا على مستوى الحاجات والقيم العليا كي يتمكنوا من رفع مستوى الوعي الأخلاقي لدى الأتباع تمهيدا لتحويلهم إلى قادة. (Ciulla, 2004).

لقد أمضى علماء القيادة وباحثوها ردحاً من الزمن في البحث عن تعريف للقيادة من منظور أخلاقي، ذلك أن ما يؤكده هؤلاء العلماء أن المحور القيمي للقيادة المنظمية يدعم مصداقيتها وموثوقيتها، ويعزز علاقتها بالتابعين.

لقد قام روست (Rost) بتحليل (221) تعريفا للتوصل إلى مقصده الذي مفاده بأنه لا يوجد تعريف شامل للقيادة، وان جميع هذه التعريفات تختلف بشكل خاص من حيث مضمونها المتعلق بالعلاقة بين القادة والأتباع. أي انه يسأل: كيف يدفع القادة -أتباعهم إلى انجاز أعمالهم- بالضغط، أو بالمكافأة أو بالإقناع أو بالتأثير أو بالإلهام؟

إن ما ينتقده روست في التعريفات المدروسة هو طريقة وصفها للالتزامات الأخلاقية القائمة بين القادة والتابعين. وبالنسبة للباحثين الذين يؤمنون بالقيم الديمقراطية، فان أكثر التعريفات التي تعرضت لانتقاداتهم الشديدة هي تلك التي توحي بأساليب القسر والمناورة وعدم إظهار الاعتبار والتقدير للتابعين. وانتقادات روست الشديدة لهذه التعريفات ليس لأنها غير دقيقة، بل لأنها تنطوي على قيم تسلطية (Bass & steidlmeien, revised, 2009).

ما خلص إليه روست بعد دراسته لهذه التعريفات هو أن عملية القيادة تكون أخلاقية إذا بنيت العلاقة بين القادة والأتباع على اتفاق حر بينهما يقضي إلى أن التغييرات التي تهدف المنظمة إلى انجازها تعكس أغراضهم المتبادلة، بمعنى أن الأتباع هم شركاء للقادة في صياغة أهداف المنظمة وأغراضها.

لقد أوضحت في بدايات هذا الفصل أن السؤال الذي يجب طرحه «ما هي القيادة الجيدة؟» وليس «ما هي القيادة؟»، وان كلمة «جيدة» تحمل ضمناً معنيين: المعنى الفني والمعنى الأخلاقي. وهذا ما سأحاول توضيحه فيما يلي.

العلاقة بين الأخلاق والفعالية

بداية قد يصح القول إن القائد الجيد هو قائد أخلاقي وفعال. مع أن الأمر يبدو واضحاً ولا يحتاج إلى توضيح، إلا أن المشكلة التي نلاحظها في هذا القول هي عندما نجد أن هاتين الصفتين قد لا تجتمعان دائما في قائد واحد. وهناك بعض القادة الذين يوصفون بدرجة عالية من المستوى الأخلاقي لكنهم ليسوا فعالين. كما نجد أيضا قادة آخرين يوصفون بدرجة عالية من الفعالية لكنهم ليسوا بالمستوى الأخلاقي الكافي.

إن التمييز بين الأخلاق والفعالية ليس دائما جازما بوضوحه، لأننا نجد في حالات أخرى أن القائد الأخلاقي هو أيضا قائد فعال، والقائد الفعال هو قائد أخلاقي. بمعنى أن أخلاقيات القائد غالبا ما تدل على فعاليته في عمله.

على صعيد القيادة التربوية، نرى أن الاتجاه السائد هو أن القائد التربوي الملتزم بأخلاقيات المهنة هو القائد الفعال الذي يقوم بأداء متميز. مدير المدرسة الملتزم بأخلاقيات المهنة يعمل بفاعلية لخدمة رسالة المدرسة التربوية، ويعمل بإخلاص من أجل تطوير المدرسة ومعلميها، ويسعى لتحسين نوعية التعليم والتعلم لتلاميذها. لذلك أصبح السلوك الأخلاقي للقادة التربويين ضرورة ملازمة، لا لتوفير الرؤية والإلهام الدافعي لأعضاء المؤسسة فحسب، بل أيضا لإعطاء الغرض والمعنى للعملية التربوية.

بالنسبة لقادة المدارس، بات من الضروري أن يمتلكوا مهارات معينة تتعلق بالأخلاق، لان السلوك الأخلاقي هو التأثير التراكمي للتفكير الناضج، والحكم الدقيق، والملاحظة الحكيمة. والقيم الأخلاقية هي العزيمة الدافعة للسلوك الفعال. لهذا

يقال إن العلاقة بين الفعالية والأخلاق هي عضوية يصعب الفصل بينهما. (Reinhartz & Beach, 2004).

تستخدم أحيانا كلمة «قيمة» بالتبادل مع كلمة أخلاق، لكن يرى بعض الباحثين أن القيم تعني الاعتقادات والاتجاهات التي توجه الحياة اليومية، بينما الأخلاق (Ethics) تعني الاعتقادات التي يحملها الفرد عمّا يكوّن السلوك الصحيح (Yates, 2000). لهذا يحتاج قادة المدارس إلى القيم والاتجاهات التي توجه سلوكاتهم اليومية، كما يحتاجون الأخلاق لكي تعطيهم البوصلة الأخلاقية التي تعينهم على التوجه نحو السلوك الصحيح.

نمو الأفراد الأخلاقي

يلعب المستوى الثقافي للمجتمع دوراً مهماً في نمو الأفراد الأخلاقي، إذ أن الخبرات التراكمية التي يجمعها الأفراد تحكم سلوكهم إلى حد كبير وتمكنهم من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وبين المرغوب وغير المرغوب وفقا لمعايير المجتمع وقيمه وثقافته. والخلق الشخصي الناتج عن المؤثرات الاجتماعية يعد من المصادر الرئيسية التي تؤثر في سلوك الفرد الأخلاقي عندما يكون عضوا في منظمة أو مؤسسة. أما عندما يكون الفرد قائداً لمنظمة ما فيكون تأثيره الأخلاقي كبيرا وربما حاسما على نمو الأتباع الأخلاقي. والسؤال الذي يطرح نفسه.

ما مدى تأثير القائد على نمو التابعين الأخلاقي في المنظمة؟

هناك العديد من النظريات المعاصرة التي تهتم بتفسير عملية حدوث النمو الأخلاقي لدى الأفراد، إلا أن هناك ثلاث نظريات لها أهمية خاصة في مجال النمو الأخلاقي.

نظريات في مجال النمو الأخلاقي

وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات:

الأولى: نظرية علم النفس التحليلي Psychoanalytic Theory

طور هذه النظرية المحلل النفسي سيجموند فرويد (Sigmund Freud) الذي اقترح فيها أن الأنا العليا (Super - ego) التي غالبا ما تفسر بالضمير، لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان المبكرة، والتي تبدأ بالتطور لدى الأطفال في سن الخامسة والسادسة. ومن خلال تأثير الأب على ابنه والأم على ابنتها يبني الطفل قيمه المتعلقة بالصواب والخطأ، ويرسّخ القيم الأخلاقية التي يحملها الوالدان في سن مبكرة. وبهذا تتحقق الشخصية الأساسية للفرد، بما فيها الأنا العليا من خلال الخبرات المبكرة من حياته.

وفقا لهذه النظرية يضعف الاعتقاد أن للقائد تأثيراً على نمو التابعين في منظمته. لكن افتقار هذه النظرية للدعم البحثي ربما يعزز الاعتقاد بان النمو الأخلاقي هو عملية مستمرة في حياة الإنسان، وان للقائد دورا مهما في التطور الأخلاقي لأعضاء المنظمة.

الثانية: نظرية التطور المعرفي للنمو الأخلاقي Cognitive development Theory

يمارس الأفراد السلوك الأخلاقي بدوافع مختلفة: بعضهم يقول الصدق حتى لا يقع في مشاكل، والبعض الآخر يقول الصدق خوفا من العقاب أو من عدم احترام الآخرين له، لكن هناك أفراداً يقولون الصدق من منطلق الالتزام الأخلاقي.

يرى عالم النفس لورنس كولبيرغ (Kohlberg, 1981) من جامعة هارفارد الأمريكية أن النمو الأخلاقي لدى الأفراد يمر بثلاثة مستويات تطورية وهي كالآتي:

1. **المستوى الأول: التفكير الأخلاقي البدائي:**

ويسمى بمرحلة ما قبل التقليدية (Pre- conventional)، حيث يمارس الفرد السلوك الأخلاقي إما تجنباً للعقاب أو لأغراض المنافع الشخصية.

2. **المستوى الثاني: يسمى بالمرحلة التقليدية (Conventional):**

يمارس فيها الفرد السلوك الأخلاقي كي يكسب ثقة الآخرين، إضافة إلى أنه يصبح على وعي أكثر بقضية الالتزام بالقواعد والمعايير وبالحفاظ على النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه.

3. **المستوى الثالث: يسمى بمرحلة ما بعد التقليدية (Post conventional):**

يتجاوز فيها الفرد المستوى الأخلاقي التقليدي، ويصبح أكثر وعيا بالأنظمة القيمية، وأكثر إحساسا بما يجب أن تكون عليه المعايير الأخلاقية، وبما يجب تعديله وفقا للمنظومة القيمية.

وفي مرحلة أخرى من هذا المستوى يرتقي الفرد بتفكيره الأخلاقي إلى درجة رفيعة المستوى بحيث يعمل من منطلق مبادئ أخلاقية عالمية كالتفكير بالحرية الفردية وبحقوق الإنسان وكرامته، بغض النظر عن مستوى الأنظمة والأعراف المحلية التي يعيش فيها.

تشير نظرية كولبيرغ إلى أن هذا التسلسل في التفكير الأخلاقي يتطور تدريجيا ويتزامن مع ازدياد قدرة الأفراد على التفكير الأخلاقي. من الخصائص الأساسية لهذه النظرية هي نوعية التفكير الأخلاقي، أي أن عملية التفكير التي يستند إليها السلوك الأخلاقي هي التي تقرر مدى إصالة الفرد الأخلاقية. وفيما يلي مثال على ذلك: إذا توفرت الظروف لطالبين في مدرسة ما بأن يعرض عليهما أن يستخدما ما أنجزه طالب آخر وتقديمه إلى المعلم وكأنه انجازهما الحقيقي. قد يمتنع كلاهما قبول هذا العرض ولكن بدوافع مختلفة: قد يمتنع الطالب الأول خوفا من العقاب، وقد يمتنع الثاني إيمانا منه بان الصدق مبدأ أخلاقي، وأنه يفترض أن يقدم للمعلم انجازه الحقيقي وليس انجاز طالب آخر. إن نوع التفكير هذا الذي يؤمن به الطالب الثاني هو الذي يمثل السلوك الأخلاقي الحقيقي الذي يرقى إلى المستوى الثالث وفقا لتصنيف كولبيرغ لمستويات التطور الأخلاقي ولمستوى التفكير النوعي.

الثالثة: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

قام عالم النفس البيرت باندورا (Bandura) بتطوير هذه النظرية لفهم كيف نتعلم ونتذكر، وكيف ننتقي خياراتنا من بين مجموعة من السلوكات الأخلاقية. ويمكن تعلم السلوك الأخلاقي وفقا لهذه النظرية من خلال طريقة التعلم الشرطي والتعلم بالتقليد. فالطفل الذي يقوم بعمل خاطئ كسرقة النقود من تلميذ آخر ينال عقاباً على ذلك ويُطلب منه أن يعيد النقود لصاحبها. هذه الخبرة التي تسبب له الألم والشعور بالذنب قد تكوّن لديه شعورا سلبياً مرتبطا بخبرة السرقة، وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي للسلوك الأخلاقي.

أما الطريقة الأقوى فعالية في تعلم السلوك الأخلاقي فهي طريقة التعلم بالتقليد التي تتم من خلال ملاحظة الآخرين. فبينما نلاحظ الآخرين وهم يكافأون على عمل قيم أو أداء متميز، قد تنشأ لدنيا القدرة على تخيل أنفسنا مشاركين بسلوك مشابه تحت ظروف مستقبلية مشابهة ونتوقع بالتالي نتائج مشابهة. وهذا النوع من التعلم بالملاحظة والذي يحدث من خلال التعزيز الايجابي يختلف عن التعلم الشرطي العقابي. (دواني، 2003).

يميز باندورا بين التعلم بالعمل والخبرة المباشرة (Directive Learning)، وبين التعلم بالمحاكاة أو التعلم بملاحظة النموذج (Vicarious Learning)، ويعتقد أن النظريات السلوكية التقليدية أغفلت التأثير القوي الذي تتركه النمذجة (Modeling) على تعلم الفرد. وأكد أن الأفراد يتعلمون من مجرد ملاحظة الآخرين، لكنه يضيف أن التعلم بالملاحظة يتطلب من الفرد أن يركز على الانتباه وبناء الخيال والتذكر والتحليل وصنع القرارات التي تؤثر في تعلمه. يحدث مثل هذا التعلم عندما نرى كيف أن الآخرين يكافأون أو يعاقبون على شيء فعلوه، ثم نقوم بدورنا بتعديل سلوكاتنا بالتخيل وكأننا نحن الذين تلقينا نتائج ما فعلوه، وهذا يسمى بالتعزيز البديل (Vicarious Reinforcement).

هناك دراسات عديد تتوفر فيها معلومات قيمة عن التعلم الاجتماعي وتشير إلى أن سلوك النماذج ونتائج أفعالها لا تؤثر في السلوك الأخلاقي فحسب، بل تؤثر أيضا في السلوك المقبول اجتماعيا.

الجدول رقم (13) يبين تركيزات النظريات الثلاثة وطريقة اكتساب القيمة الأخلاقية في كل نظرية ومصدر التنشئة الأخلاقية لها ومدى دعم البحث العلمي لكل منها.

الجدول رقم (13): مقارنة بين نظريات النمو الأخلاقي

	التحليل النفسي (فرويد)	**التطور المعرفي (كولبيرغ)**	**التعلم الاجتماعي (باندورا)**
التأكيد الأساسي	الشعور: الضمير والذنب	التفكير: نوعية التفكير الأخلاقي	السلوك: تأثير النماذج والمواقف، تعزيز
كيف تكتسب الأخلاق	تكوين «الأنا العليا» من خلال تذويت المثل والقيم	من خلال مراحل تطور التفكير القائم على الذكاء والتعلم والخبرة	التعلم من خلال ملاحظة الآخرين والنمذجة
العناصر الرئيسية للتنشئة الأخلاقية	الأب والأم	الأشخاص من مستوى تفكيري أعلى	أي نموذج له أهمية: الآباء، الأقران شخص كمصدر للثواب والعقاب
دعم البحوث	دعم طفيف	دعم متوسط	دعم قوي
مضامين للقائد	تأثير القيادة قليل	تؤثر القيادة على مرحلة النمو الأخلاقي لدى الأعضاء من خلال زيادة القدرة على التفكير الأخلاقي النوعي	تأثير مباشر للقيادة على السلوك الأخلاقي من خلال النموذج والنتائج، وعملية الثواب والعقاب

Source: Thomas Wren in Leadership Ethics, Kamal Dawani Research paper for conference, (Dec. 2000) LAES, Beirut, Lebanon.

العلاقة بين القياديين والتابعين

يعد موضوع القادة والأتباع أحد أهم المواضيع وأبرزها في الأدب المتعلق بدراسة القيادة وأبحاثها. لكنه من الملاحظ أن ما يكتب عن القادة وضخامة الصورة التي رسمت لمكانتهم ومنجزاتهم في الأدب المتصل تتجاوز كثيرا حقيقة ما هو موجود في واقع المنظمات التي يتولون قيادتها.

هناك العديد من الأسئلة التي يمكن طرحها في مسألة العلاقة بين القادة والأتباع مثل:

- هل يعمل الأتباع بفاعلية أكثر عندما ينفرد القادة بصنع القرار، أو عندما تتم مشاركتهم بدرجات متفاوتة؟
- هل يجب أن تكون هناك درجة عالية من التنظيم الهرمي للتأكيد على الفروق بين القادة والأتباع، أو أن تكون العلاقة بين الطرفين أقل رسمية وأكثر انفتاحاً وتشاركية؟
- هل يجب أن يسود المناخ المنظمي الانضباط والتشدد، أم أن يكون مناخ تسوده الاستقلالية والمسؤولية الفردية، ويكون فيه القائد مساعدا ومصغيا وداعما لنمو الأفراد؟

لقد مضت عقود على إجراء البحوث الموضوعية دون أن تصل إلى إجابات واضحة لهذه الأسئلة. (Rost, 1995). أما في العقود الأكثر حداثة فقد أظهرت البحوث دعما متزايدا لوجهة النظر التي مفادها أن أفضل ما يمكن أن نخدم به أغراض التابعين هي علاقة القائد المساعدة للتابعين في تطوير أحكامهم ونموهم وان يصبحوا مساهمين فاعلين. فالعلاقة بين القادة والتابعين تتأثر بشدة بتوقعات التابعين، وبنوع القادة وبما يمكن أن يتوقع منهم. إذ يفترض أن يكونوا نماذج لتابعيهم وان تكون لديهم القدرة على أن ينفذوا إلى الإدراك الحدسي لحاجات أتباعهم وأمزجتهم وخلقهم.

لقد قال ودرو ويلسون يوما: «يجب أن تطنّ أذن القائد مع أصوات التابعين» إن أقدر القادة هم الذين يدركون بعقلهم وحدسهم التوقعات الكامنة في دواخل أتباعهم عن قياداتهم.

يبقى التمييز بين القادة والأتباع جوهريا لمفهوم القيادة، وطالما القيادة هي علاقة، فإن على القادة أن يقيموا علاقة مع أفراد آخرين. وإذا كان جميع هؤلاء الأفراد الذين تفاعلوا مع القادة كانوا أيضا قادة آخرين، إذن لم يعد لهذه القيادة أي معنى. كما يمكن أن يصبح التابعون قادة، والقادة تابعين في أي علاقة قيادية، وليس شرطا أن يبقى كل في موقعه في جميع الأوقات. كما انه ليس شرطا أن يكون التابعون إداريين كي يصبحوا قادة. هذه المرونة في تغيير المواقع دون تغيير المراكز التنظيمية تعطي التابعين قدرة على التأثير والحركة.

في النموذج الحديث للقيادة، يكون القادة والأتباع شركاء بعمل القيادة؛ فهم معاً يشكلون علاقة قيادة، ومعا يهدفون إلى التغيير الحقيقي الذي يعكس أغراضهم المتبادلة، كما أنهم يطورون علاقة تأثيرية بحيث يؤثر كل منهم في الآخر، كما هي الحال في المنظمة والمجتمع، هم لا يعملون الأشياء ذاتها لكنهم معاً يصنعون القيادة.

فالتعريفات العملية لكل من القادة والتابعين يمكن تحديدها على النحو الآتي:

أ. الأفراد الفعالون في دور القيادة لديهم الرؤية في وضع الأهداف المشتركة وتصميم الاستراتيجيات وإتقان المهارات البيشخصية التفاعلية، والقدرة الإلهامية على نقل الحماس إلى الأفراد والجماعات، والموهبة التنظيمية لتنسيق الجهود المتنوعة، وفوق كل شيء الرغبة في القيادة.

ب. الأفراد الفعالون في دور التابعية لديهم الرؤية لرؤية الغابة والأشجار، والقدرة الاجتماعية للعمل مع الآخرين، والقوة الأخلاقية التي يزدهر بها التابع دون التظاهر بالبطولة، والقدرة على التوازن الأخلاقي والنفسي لمتابعة تحقيق الأهداف

الشخصية والمشتركة، وفوق كل شيء، الرغبة في المشاركة بعمل الفريق لانجاز الغرض العام الأفضل للمؤسسة.

تفترض غالبية المنظمات أن القيادة يجب أن تعلّم، أما التابعية فلا تحتاج إلى تعلم، لان أي شخص يستطيع أن يكون تابعا. هذا الافتراض غير صحيح ويقوم على ثلاث مقدمات خاطئة وهي: (Kelley, 1988)

أ. إن القادة أكثر أهمية من التابعين.

ب. التابعية هي ببساطة أن تعمل بما يأمر به القائد.

ج. يستمد التابعون طاقاتهم وأهدافهم، حتى مواهبهم من القائد.

يمكن تصحيح هذه الأفكار الخاطئة عن طريق برنامج تدريبي للتابعين يركز على الموضوعات الآتية:

أ. تحسين العمل الاستقلالي لدى التابعين.

ب. تعزيز التفكير الناقد.

ج. التدرب على الإدارة الذاتية.

د. توحيد الأهداف الشخصية مع أهداف المنظمة.

ه. دراسة الفروق وأوجه الشبه بين ادوار القادة والتابعين.

أخلاقية العلاقة بين القادة والتابعين

إن الصحة الاجتماعية للمنظمات والمناخ التنظيمي وتحقيق الأهداف المرغوبة، هي أمور تتأثر إلى حد كبير بقرارات القائد وبمعرفته وثقافته وقيمه. لهذا تعتبر القيادة عملية أخلاقية تواجه العديد من التحديات الأخلاقية، ومن أهم هذه التحديات هي نوع العلاقة القائمة بين القائد والتابعين، إن المكوّن الرئيسي لهذه العلاقة هو إدراك القائد لذاته بالنسبة للتابعين، وإدراك التابعين له. ذلك أن إدراك الذات بالنسبة للآخرين يتضمن قضايا أخلاقية مهمة خاصة فيما يتعلق بمشاركة التابعين وبطريقة التعامل معهم. إن حالة الإذعان والهيمنة ليست الطريقة الأفضل للحصول على الأفضل من التابعين. فهي لا تؤذيهم فحسب، بل تحرم القائد من معلوماتهم الصادقة عن المنظمة ومن أحكامهم النزيهة.

لقد عرف كبنز (Kipnis) أربعة مؤثرات مفسدة للقوة وتؤثر على صاحبها بصورة سلبية:

1. عندما تصبح القوة مرغوبة كغاية بحد ذاتها.
2. عندما تغري القوة صاحبها بأن يستخدم مصادر المنظمة لمصلحته الشخصية.
3. عندما تدفع القائد إلى التقليل من قيمة الآخرين مع الرغبة بتجنب الاحتكاك بهم عن كثب. (Ciulla, 2004).

إن الدور المعطى للقائد التقليدي قد يشجعه على الميل إلى تحيزات ذاتية نفعية، والى الاستقواء على المرؤوسين. مع انه يمكن تصحيح هذه النزعة من خلال توجه القائد نحو الاهتمام بحاجات التابعين وتوقعاتهم، إلا أن النرجسية المرتبطة بالقادة الذين يجتذبون عواطف الأتباع، كما هو في القيادة الكارزمية، لا يمكنهم التخلص من هذه النزعة والاتجاه نحو التصحيح. لكن يجب أن لا يفهم من ذلك أن القيادة الكارزمية تخلو من جوانب ايجابية. إذ كان لها دور مهم في البحوث المتعلقة بالقيادة

التحويلية. كما أن البحث في القيادة الكارزمية فتح الباب لمدى واسع من الأسئلة الأخلاقية، وذلك بسبب الأثر العاطفي والأخلاقي الذي يحدثه القادة الكارزميون في نفوس التابعين (Dawani, Research Paper, 2000).

فالكارزمية هي نوع من القيادة، إما أن تشكل القوت الضروري للقيادة، أو أن تمثل النموذج الأسوأ لها، وهذا يتوقف على مَنْ هو القائد.

لاحظ هاول وافوليو (Howell & Avolio, 1995) أن هناك حاجة للتمييز بين القيادة الكارزمية الاخلاقية وغير الأخلاقية. وعلى صعيد المنظمات غالبا ما يستخدم القادة كارزميتهم لتعزيز قوتهم على التابعين من أجل غايات شخصية تتم بطريقة محسوبة ومبررة، إلا أن مثل هذا السلوك القيادي يعتبر لا أخلاقياً، بينما هناك قادة آخرون يستخدمون كارزميتهم بطريقة بناءة اجتماعيا لخدمة الآخرين، وهي غايات أخلاقية.

هناك اتجاه عالمي، خاصة في الأوساط السياسية، يعترف بأهمية القيادة الكارزمية، ويعتقد أن القائد الكارزمي قد يكون المنقذ للمنظمات والمؤسسات التي تواجه صعوبات وصراعات قد تهدد بانهيارها.

كيف نحكم على أخلاقيات القائد

لا نتوقع أن سلوك القائد وأفعاله وقراراته تكون جميعها صحيحة وكاملة. فالصفات القيادية لا يمكن الحكم عليها إلا من خلال قياس مقاصد القائد وقيمه ومعتقداته، ومن خلال مواقفه الأخلاقية. أن خلق الفرد وصفاته الأصيلة ليست مفيدة لتكوين سلوكه وتصرفاته فحسب بل إنها جوهرية لاختبار خصائص وطبائع هؤلاء الذين يرغبون في قيادة الآخرين. لذلك، فإن خُلق القائد وأهدافه وطموحاته لم تنشأ في فراغ. فالقيادة، حتى عندما تكون في أيدي قادة أقوياء وكارزميين واثقين بأنفسهم، تبقى قاعدتها الأساسية علائقية. القائد، جيد أو سيء، عظيم أو صغير، فإن

نهوضه كقائد، ينشأ نتيجة لحاجات وفرص لفترة زمنية معينة في مكان معين. علاوة على ذلك، تتطلب القيادة أسباباً وقضايا أهمها أتباع راغبون ومتعطشون لدور التابعية.

فإذا كانت القيادة نشطة، وعلى علاقة جيدة مع التابعين، تصبح مهمة القائد الرئيسية في هذه الحالة أن يثير التابعين ليحصل منهم على التأييد الجماعي. لكن نجاح هذه المهمة يعتمد على قوة القائد وقدرته على التعليم. إلا أن القضية المركزية لمسألة «القوة» في القيادة ليست هل يمكن أو لا يمكن استخدامها، بل هل يمكن استخدامها بحكمة؟

بالنسبة إلى بيرنز، صاحب النظرية التحويلية، فإن القيادة لا تعني فقط الوصول إلى نتائج موجهة، بل تعني أيضا إعطاء التابعين حرية الخيار من بين بدائل حقيقية. لهذا تفترض القيادة حدوث التنافس والصراع والمناظرة وغيرها من النشاطات المتاحة في ظل القيادة الديمقراطية الأخلاقية، لكنها مرفوضة في ظل القيادة الدكتاتورية المتشددة.

يجب على القادة أن يشاركوا التابعين، لا أن يوجهوهم فقط، وان يجعلوا من أنفسهم نماذج مثاليين وليس ضباطاً عسكريين.

إن مهمة القائد كمعلم، هدفها تمكين التابعين بالمعلومات وتزويدهم بالبصائر والمعرفة والمنظورات التي تساعدهم ليس في انجاز الرؤية فحسب بل أيضا في توفير الخيارات للتوصل إلى اتفاق عام. يستطيع القادة أن يستثيروا وينسقوا ويتزلفوا، لكنهم لا يستطيعون أن يخضعوا الأفراد بالقوة أو أن يملوا عليهم ويأمروهم.

يمكن للقادة أن يكونوا عناصر محفزة لسلوك التابعين الأخلاقي، ولكن ليس بمجرد إخبارهم، بل بالقدرة على الإقناع من خلال اتصالاتهم وتصرفاتهم ورسائلهم. يستطيع القادة أن يقدموا الرؤية، لكن على التابعين أن يقتنعوا بها، كما يمكن للقادة أن يطوروا خطة ما، لكن يُترك للتابعين أن يقرروا قبولها. يمكن للقادة أن يمارسوا أسلوب الإقناع والرغبة في استخدام القوة، لكن للتابعين الحق في أن لا يسمحوا لرغبة القائد بأن تسود على رغباتهم.

تفويض السلطة كعلاقة أخلاقية متبادلة

التفويض الحقيقي للسلطة يعني أن يُعطي الأفراد المسؤوليات التي تتناسب مع تلك السلطة. وأفضل طريقة لتحقيق ذلك أن يعطي القائد وعوداً واقعية يتمكن من الوفاء بها.

ما يحدث أحياناً مبالغة القادة في تفويضه للسلطة وفي تضخيم حجمها الحقيقي كي يعطي صورة حسنة عن طبيعة المنظمة الديمقراطية. وعندما يكتشف الأتباع ذلك يشعرون بالخداع لأن ما أعطي لهم كان أقل مما وعدوا به، ومما أوصى به القائد في خطاباته الفضفاضة.

إن المفاهيم الأخلاقية التي تكمن وراء التفويض والتمكين والمسؤولية والثقة والولاء، هي مفاهيم أخلاقية متبادلة – بمعنى أنها تكون موجودة فقط عندما تعتبر جزءاً أساسيا من العلاقة القائمة بين القادة والأتباع. فإذا لم يتمكن القادة من استخدام طرق حقيقية واقعية تبين ولاءهم والتزامهم نحو مستخدميهم في السراء والضراء، يجب أن لا يتوقعوا من هؤلاء المستخدمين أي ولاء لهم.

لا يستطيع القادة تفويض السلطة إلى التابعين ما لم يملكوا الشجاعة الأخلاقية في أن يكونوا على درجة عالية من النزاهة والصدق في نواياهم نحو تغيير ميزان القوى في علاقتهم مع التابعين. إن أعداداً كبيرة من القادة يفتقرون إلى مثل هذه الشجاعة؛ فهم يتكلمون عن التمكين والمشاركة، وعن إيمانهم الكبير بالتشاركية، ولكنهم في الممارسة العملية يعودون إلى الأساليب الأوتوقراطية في التعامل مع التابعين.

إذا فهمنا القيادة بأنها نوع من العلاقة الأخلاقية بين القادة والأتباع لابد من أن تكون السلطة جانبا أساسيا في هذه العلاقة. وكلما تطلّب الأمر تغييرا في توزيع هذه السلطة فلا بد من أن يتبع هذا التوزيع تغييراً واضحاً ومحدداً في العلاقة المتصلة بالحقوق والواجبات والمسؤوليات.

خلال الخمسين سنة الماضية حاول قادة المنظمات أن يسخّروا المؤثرات والبصائر السيكولوجية لجعل الأفراد يشعرون بقوتهم المفوضة، إلا أن هذه المحاولات كانت تنتهي بالفشل وتثير روح السخرية لدى الأتباع تجاه قادتهم الذين حاولوا إقناعهم بتفويض مزيف وبقوة وهمية. (Bogus Empowerment).

إن فشل القادة في تحقيق وعودهم للتابعين، لا يؤدي إلى السخرية فحسب، بل يؤدي إلى ما هو أهم وأخطر –وهو إبعاد التابعين عن أهداف المنظمة، والتخلي عن مسؤوليات أخلاقية. (دواني، ورقة بحث، 2003). لقد دلت البحوث المتعلقة بالإنتاج أن العاملين يقومون بعمل أفضل عندما يكون لهم كلمة في الطريقة التي ينجزون بها أعمالهم، وفي إعادة تصميم مهماتهم، وفي طريقة تقديم التكنولوجيا إلى مكان العمل.

إذا نظرنا إلى العالم العربي نجد أن مؤسساته التربوية –بشكل خاص- قائمة على أنظمة بيروقراطية مركزية، لا تعطي العاملين حق المشاركة في وضع السياسيات التربوية. والسلطة في هذه المؤسسات غالبا ما تكون فردية، أما تفويض الصلاحيات فأمر متروك لرغبة القادة الذين يحتكرون هذه السلطة. وعلى الرغم من أن نظام المؤسسات التربوية يتضمن بنوداً تنص على تفويض بعض الصلاحيات، إلا أن ما يسود هذه المؤسسات على ارض الواقع لا يدل على أن هناك اعترافا بهذا التفويض، لأن ما يربط التابعين بالقادة هو نوع من العلاقة التي تحبذ قوة القائد وهيمنته، إضافة إلى أن الجو العام المؤسسي يشجع هذه العلاقة ويغذيها.

أن التقدم التربوي وتحسين تربية الأجيال العربية وتعليمها مرهون بالانفتاح وبالمزيد من الديمقراطية، وبتغيير نوع العلاقة الكائنة بين القيادات التربوية وشريحة العاملين بأنواعها.

من ناحية أخرى، فإن شأن القيادة في العالم العربي مرتبط بمتغيرات ليست لها علاقة مباشرة بالكفاءات المهنية، كالمكانة الاجتماعية والعائلية والاقتصادية، كما أن

قوة الفرد لا تستمد من المعرفة والدراية المهنية بقدر ما هي مستمدة من قوته المستندة إلى عوامل خارجية عن المهنية.

هذه الأنظمة التربوية في وضعها الحالي لا تستطيع أن تواجه تحديات القرن الحادي والعشرين بأدوات القرن العشرين التي لا تزال تراوح مكانها على الرغم من أننا بدأنا بمواجهة تحديات القرن الجديد.

أخلاقيات القيادة المدرسية

أهم عمل أخلاقي يمكن أن تقوم به القيادة المدرسية هو أن تخلق بيئة تعلمية في المدارس تدعم القيم الأخلاقية في عملية التعليم والتعلم. وإن التعلم كما ينظر له في العصر الحديث، هو بحث أخلاقي مثلما هو بحث فكري عن الحقيقة –الحقيقة عن أنفسنا وعن مجتمعنا، وعن تاريخنا وثقافتنا، وعن عالمنا المادي. لهذا ينشغل التعلم في مواجهة مع جوانب عديدة من واقع الحياة، كما ينشغل بماذا يتعلم الفرد، سواء أكانت حقيقة علمية، «الجليد يطفوا فوق الماء»، أو حقيقة تاريخية. «تحول المجتمعات من العبودية إلى الديمقراطية»؛ ومثل هذا التعلم ينقل معان عديدة، والتي بعضها جديرة بالتكريم والتعظيم كأن تصبح «العبودية لا أخلاقية»، وبعضها يجب أن يشكَّك بها، كأن يقال إن هناك «كتل جليدية تحت الماء ولا تطفو».

إن البحث والتمعن بما يعرفه الفرد، والكشف عن فائدته أو عدمها، أو الكشف عما هو مزيف، لهو عمل يعتبر واجباً أخلاقياً وفكرياً. وإذا كان هذا واجب العلماء والمفكرين، لماذا لا يكون أيضا واجب المتعلمين وجيل الشباب؟

فالتعلم، كما قلنا سابقا هو بحث أخلاقي، كما هو بحث فكري، إذن هذا ما يجب أن تعلمه المدرسة. وهذا ما يجب أن يخطط له القادة التربويون. ومثل هذا الفهم الأخلاقي للقيادة التربوية يتطلب حديثاً مختلفا بين القادة والمعلمين والمشرفين وأولياء

الأمور فيما يتعلق بالمنهاج المدرسي وتقويم أداء الطلبة، وتقويم المعلمين؛ كما يتطلب نوعاً مختلفاً من الإعداد الأكاديمي للإداريين.

يجب أن يلتزم السلوك المهني للإداري التربوي بمنظومة أخلاقية، على أن تكون هذه المنظومة مثالية لكنها عملية قابلة للتطبيق من قبل جميع الإداريين التربويين. كما يجب أن يدرك الإداري بأن المدرسة تنتمي إلى المجتمع الذي تخدمه بهدف توفير الفرص التربوية لجميع أعضائه؛ إضافة إلى أن عليه أن يتحمل مسؤولية توفير القيادة المهنية للمدرسة وللمجتمع، والتي تتطلب منه أن يكون نموذجا للسلوك المهني. يفهم من ذلك أن سلوك الإداري وأفعاله سوف ينظر لها وتقيم من قبل المجتمع وزملاء المهنة والطلبة. هذه المنظومة الأخلاقية المقترحة هي كالآتي:

1. أن يكون الهدف الأساسي لقرارات الإداري وأفعاله لصالح الطلبة ومنفعتهم.
2. أن يحقق المسؤوليات المهنية بنزاهة واستقامة.
3. يدعم المبدأ الذي يحمي الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.
4. يمتثل للقوانين الوطنية والمحلية.
5. ينفذ السياسات والأنظمة الإدارية التي تضعها المؤسسة التربوية المشرفة.
6. يعمل على تعديل أو تصحيح القوانين والسياسات والأنظمة التي لا تتلاءم مع الأهداف التربوية السليمة.
7. يتجنب استخدام المنصب الإداري لمكاسب شخصية من خلال المؤثرات السياسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية وغيرها.
8. يقبل الدرجات العلمية الأكاديمية أو الشهادات المهنية التي تصدر عن مؤسسات معترف بها.

9. الحفاظ على المستويات المطلوبة، والسعي لتحسين فاعلية المهنة من خلال البحث والتطور المهني المستمر.

10. أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات حتى نهاية مدتها، أو الإعفاء من التزاماتها بعد موافقة جميع الأطراف المعنية. (Cunnigham & Cordeiro, 2006).

نموذج لمدرسة أخلاقية

الأخلاق بالنسبة للقيادة التربوية كنسيج الخيوط بالنسبة للعنكبوت. فكما الخيوط تخدم العنكبوت في حياكة شبكته بكل حرص وتؤده ويمدها إلى كل زاوية لتحقيق أهدافها، كذلك الأخلاق، فهي تخدم القائد في حياكة خيوط النسيج الأخلاقي في المنظمة والذي تقوم عليه العلاقات بين جميع المعنيين لانجاز أهداف المنظمة ومصالحها العامة.

يقترح ستارات (Starratt) نموذجاً لمدرسة أخلاقية قائمة على ثلاثة أعمدة تمثل النسيج الأخلاقي لهذه المدرسة، وهي:

أ. الرعاية.

ب. والعدالة.

ج. والنقد.

هذه الأعمدة الثلاثة كل واحد منها متمم للآخر ولا يستطيع واحد بمفرده أن يقدم إطار عمل يستند إليه القائد التربوي لصنع الأحكام الأخلاقية، ولا بد من توظيفها معا كي يتمكن القائد من صنع الخيارات التي ينطلق منها نحو الخيار الأفضل.

ولكي تتضح الصورة لهذا المشروع الأخلاقي لا بد من إلقاء الضوء على كلٍ من هذه الأعمدة.

1. أخلاقيات الرعاية Ethics of Caring

تتطلب هذه الأخلاقيات أن يكون القائد على علاقة حقيقية مع الآخرين وليس مجرد مجموعة من السلوكات المحددة. ومثل هذه العلاقة الحقيقية لا يتم تحقيقها بواسطة العقود أو القوانين، بل من خلال فلسفة الاعتبار المطلق للأشخاص؛ يعطي فيها كل شخص قيمة مطلقة للشخص الآخر. لا أحد منهما يمكن أن يستخدم كوسيلة لغاية، بل يتمتع كل واحد بكرامة واعتبار. والفرد الذي يتمتع بأخلاقيات الرعاية يخلص للآخرين ويظهر الرغبة في الاعتراف بحقهم والانفتاح لفردانيتهم والإخلاص لعلاقاته معهم.

القادة التربويون الملتزمون بمنحى أخلاقيات الرعاية يستندون إلى الاعتقاد بأن العلاقات الإنسانية يجب أن تبقى مقدسة وان المدرسة كمنظمة تربوية يجب أن ترعى مصلحة الأفراد الإنسانية وتصون قداستها.

2. أخلاقيات العدالة Ethics of Justice

تتطلب أخلاقيات العدالة من الإداريين التربويين بان يعملوا كأنصار للطلبة من خلال دعمهم للحد الأقصى من حالات التعلم. والعدالة بهذا المعنى تخاطب قضايا مثل المساواة التربوية، وفرص المصادر، والأمن العاطفي والجسمي، والصحة، والجو الاجتماعي.

يعتقد كولبيرغ (Kohlberg) أن التفكير الأخلاقي وخياراته ينمو على أفضل وجه في أوضاع مجتمعية، وقد اقترح للمدرسة الأخلاقية نوعين للعدالة:

الأول، العدالة كخيارات فردية، **والثاني**، العدالة كخيار مجتمعي. تصنع الخيارات الفردية مع بعض الوعي بخيارات المجتمع المدرسي وسياساته، وتصنع خيارات المجتمع المدرسي مع بعض الوعي والاهتمام بالخيارات الفردية التي تصنع

خلال أيام المدرسة. دور مدير المدرسة أن يهتم بنشاطات التعلم الأخلاقي التي تدعم العدالة، وأن يحرص على إدخالها في البرامج المدرسية.

ومن النشاطات التي يجب أن تحتضنها المدرسة وتجعلها في قلب المدرسة النابض هي النشاطات المتعلقة بعمليات التأمل والتساؤل والنقد الذاتي. وإذا كانت الأسئلة التي تثار نابعة من أخلاقيات الرعاية والعدالة، فلا بد وأن يكون لها ارتباط وثيق بأخلاقيات النقد.

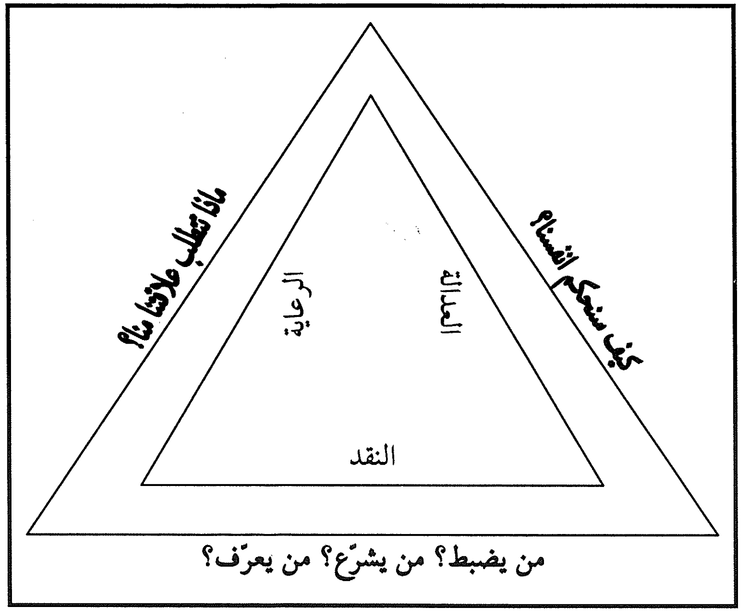
3. أخلاقيات النقد Ethics of Critique

أنشئت المدرسة أساسا لخدمة أغراض أخلاقية، ولإعداد أجيال تحمل مسؤولياتها بأمانة نحو المجتمع. فالتحدي لإعادة بناء المدرسة يعتبر تحدياً أخلاقيا مثلما هو تحدياً تقنياً ومهنياً. لهذا، لا يمكن انجاز البناء الأخلاقي للمدرسة دون الاستخدام الجريء لأدوات النقد الملتزمة بعلم الأخلاق. تقوم أخلاقيات النقد على نظرية النقد التي تسأل عن إطار العمل للطريقة التي تُنظَّم بها حياتنا.

على مدير المدرسة، كقائد تربوي، أن يكون منظرا ناقداً، وعليه أن يسأل من خلال الحوار، ويساعد الآخرين في طرح أسئلة تتحدى الوضع الراهن: من المستفيد من هذا وذاك؟ من يمتلك القوة؟ من الذين لم تسمع أصواتهم؟ من الذي يحظى بامتيازات؟ فأخلاقيات النقد التي يتولاها القادة التربويون تمهد للحديث والحوار بين الأفراد في المنظمة.

إن الأعمدة الأخلاقية الثلاثة التي تقوم عليها المدرسة الأخلاقية يمكنها أن تشترك على أرضية واحدة وتستند إلى فلسفة واحدة في تفسيرها لطبيعة الإنسان الأساسية، ولطبيعة المجتمع الإنساني. يستطيع القائد التربوي أن يجد في كلٍ من هذه الأخلاقيات مساهمة أو إضافة أو مداخلة تسهم في تطوير شخصية أخلاقية متكاملة، ومجتمع إنساني متكامل.

يمكن القول إن كل نظرية من هذه النظريات الثلاث تحتاج إلى الجوهر الذي تحمله النظرية الأخرى: فأخلاقيات العدالة تحتاج إلى التزام شديد بكرامة الفرد الموجودة في أخلاقيات الرعاية. أخلاقيات الرعاية تحتاج إلى اهتمام كبير بالنظام الاجتماعي وقيم العدالة والإنصاف التي تدعو لها أخلاقيات العدالة. أخلاقيات النقد تحتاج إلى أخلاقيات الرعاية، لأن عليها أحيانا أن تتجنب الوقوع في استخدام النقد الساخر أو الساخط أو غير العقلاني. وكثيرا ما تحتاج أخلاقيات العدالة إلى التحليل الاجتماعي المتعمق لأخلاقيات النقد للتغلب على ما تفتقر إليه من عدالة ومساواة من خلال استخدام المقاييس الاجتماعية المتوفرة في النظرية النقدية. والشكل التالي يبين كيف تعمل النظريات الثلاث معا لتوفير منظور متكامل متعدد الأبعاد.



الشكل رقم (6): يبين العلاقة بين أعمدة المدرسة الأخلاقية

Source: Cunningham, W., Cordeiro, P., (2006), Educational Leadership: A Problem – Based Approach, 3rd Ed., New York: Pearson Education, Inc.

هناك العديد من البحوث والكتب بدأت تهتم في العشر سنوات الأخيرة بتوجهات القيادة المختلفة، وتختبر مدى علاقتها بالبعد الأخلاقي، ورأت أن القيادة لا تكون حقيقية وفعالة إلا عندما يتفق سلوك القائد مع القيم الأخلاقية. ويرى البعض انه لا يمر يوم دون أن تكشف وسائل الإعلام عن بعض السلوكات اللاأخلاقية لقادة المنظمات أو عن تحذيرات تتعلق بمدى حاجة المؤسسات العامة والخاصة إلى الالتزام الأخلاقي. كما توضح بعض البحوث أن القيادة الأخلاقية تعني أن على القائد أن يحقق الالتزامات التي تنبع من المبادئ الأخلاقية لا من الاعتبارات البراغماتية التي تخدم المصالح الشخصية. إذ عليه أن يحقق الالتزامات الأخلاقية التي تتفق مع الفضيلة، ومع ما هو خير وصادق. (Mendonca & Kanungo, 2007).

يشير باحثون آخرون إلى أنه كي يكون القائد فعالا عليه أن يمتلك عدداً من الكفايات الإدارية الأساسية، ولكن كي يكون أخلاقيا عليه أن يوحّد بين المبادئ الأخلاقية وأعماله اليومية، وأن يمارس مجموعة من الفضائل الأخلاقية. إنه من الواضح أن المنظمات بمختلف أنواعها تحتاج إلى قيادة، وتكون المنظمة بدون قيادة كالسفينة التي تطفو بدون دفة توجهها وتبقى تسير تحت رحمة الرياح على غير هدى، كما انه من الواضح أيضا أن هذه القيادة تحتاج إلى مجموعة من القيم الأخلاقية التي تحكم قراراتها وتوجهها نحو تحقيق الرسالة التي تنشدها المنظمة (Griffith, 2007).

هناك وعي متزايد بأن المبادئ الأخلاقية يجب أن تحكم قرارات القادة، ولا يكفي أن يكون هؤلاء القادة أذكياء وقادرين وماهرين في تخصصاتهم الفنية أو الأكاديمية، لأنه على الرغم من أهمية هذه الصفات المرغوبة التي يمتلكونها قد نجد العديد منهم غير فعالين لأنهم يمتلكون صفات أخرى لا أخلاقية، كالغطرسة، وحب الانتقام والأنانية والعاطفة الجارفة، وعدم الصدق، وصفة الإكراه، والحس المتبلد.

لكن صفات القادة الأخلاقية ليست نهاية المطاف، إذ أن مناخ المنظمة الأخلاقي لا يقل أهمية عن صفات الفرد الأخلاقية، ذلك لأن المناخ العام للمنظمة ونوعية الحياة الإنسانية فيه مرهونة إلى حد كبير بالقدرة الأخلاقية لأعضائه والتي تكون القاعدة الأساسية لمناخ المنظمة الأخلاقي. لكن لا بد من التنبه إلى أن هذه القدرة الأخلاقية للأعضاء التابعين لا تتحقق إلا بدعم كبير من الأفراد الذين يتولون المراكز القيادية، ذلك أن الأسلوب الذي يعمل به هؤلاء القادة يستطيع أن يسهم مباشرة إما في تقوية المجتمع الأخلاقي للمنظمة أو في انهياره.

وبالمحصلة يمكننا القول إن ممارسة القيادة الأخلاقية هي حقا التحدي الرئيسي للقيادة المنظمية في القرن الحادي والعشرين.

المراجع

- Ayman & Chimers (2000), **The Relationship of Leader Behavior to Managerial Effectiveness and Satisfaction in Iran**, London: Sage.
- Antonakis, J., Cianciolo, A., Sternberg, Edrs (2004), **The Nature of Leadership**, London: Sage Publications.
- Argyris, Chris & Schon, Donald (1974). **Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness**, San Francisco: Josey Bass, Inc.
- Barnett in Cunningham, W., Cordeiro, P., (2006), **Educational Leadership**, 3rd ed. Boston: Pearson Education.
- Bass, & Avolio,(1998),**MLQ Multifactor Leadership Questionnaire for Research**, CA: Mindgarden.
- Bass, B. Steidlmeirt, P., (2009), **Revised, Ethics**, Character, and Authentic Transformational Leadership, Binghamton: Binghamton University.
- Bass, B., & Stogdill, R. (1990), **Handbook of Leadership**, 3rd ed., The Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J., (1993), **Transformational Leadership, a Response Critiques, Leadership Theory & Research**, New York: Free Press.
- Beck, U. (1999), **The Cosmopolitan Manifesto, New Statesman**, 11 (496), 28-30
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985), **Onbecoming a Leader**, New York: Harper and Row.

- Blake, R.R, & McCanse, A.A. (1991). **Leadership dilemmas- Grid Solutions**. Houston: Gulf Publishing.

- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1978), **The New Management Grid**, Houston: Gulf Publishing.

- Botvin, G.J. (2000), **Lifeskills Training: Promoting Health and Personal Development**, Princeton: Princeton Health press.

- Bowers, David & Seashore, Stanley, (1969), **"Predicting** Organizational Effectiveness with a Four – Factor Theory of Leadershp" **Administrative Science Quarterly**, 11, 238-264.

- Brower, and R.& Balch, B. (2005), **Transformational Leadership-Decision Making in Schools**.

- Brown, Alan, (1967), "Reactions to Leadership" **Educational Administration Quarterly**, (3), 62-73.

- Carlyle, Thomas, (1902), **On Heroes, Hero-worship**, New York: Giun & Co.

- Collins, J. (2001**), (Good to Great),** New York: Haprper- Collins.

- Cuilla, Joanne (2003), **The Ethics of Leadership**, Belmont, CA: Wadsworth.

- Cunningham, G., & Crodeiro, A. (2006), **Educational Leadership**, New York: Pearson Education, Inc.

- Dawani, Kamal, (2007), **A School Leadership with moral Purpose, ICET, International** Yearbook, World Assembly, July, 16, 2007, University of San Diego, CL, U.S.A.

- Dawani, Kamal (2003), **Educational Supervision (Arabic)**, Amman: Jordan University Press.

- Demor, D. (1996), **The Logic of Failure**, Norwood, NJ: Ablex.

- Etzioni, A. (1964), **Modern Organizations**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Fiedler, Fred (1973), "The Contingency Model and The Dynamics of the Leadership Process", **Advances in Expert Social Psychology**, Vol. 11.

- Fiedler, F., & Cherners, M. (1974). **Leadership & Effective Management. Glenview**, IL: Scott Foresman.

- Fiedler, F., & Cherners, M. (1984), **Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept**. New York: John Wiley & Sons.

- Fiedler, Fred (1967), **A Theory of Leadership Effectiveness**, New York: McGraw- Hill.

- Fiedler, Fred (1972). "The Effect of Leadership Training and Experience: A Contingency Model International". **Administrative Science Quarterly**, Vol. 17.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). **What is Worth Fighting for in your School**, New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (1997). **What is Worth Fighting for in the Principal ship,** New York: Teachers College Press.

- Fullan, Michael, (2003), **The Moral Imperative of School Leadership**, California: Corwin Press and ope.

- Gardner, John (1990), **On Leadership**, New York: Free Press.

- Gardner, John, (1987), "Leaders & Followers", **Liberal Education.** 73 (2).

- Geiger, S.W. et al, (1998), "The Impact of Cultural Values on Escalation of Commitment", **International Journal of Organizational Analysis**, 6 (April, 1998), PP. 165-76.

- Goleman, D., Boyatzis, R., and Mckee, A. (2002), **Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence**, Boston: Harvard Business School Press.

- Griffith, Stephen, (2007), **Servant Leadership, Ethics and the Domains of Leadership**, U.S.A: Indiana Wesleyan University.

- Halpin, Andrew (1966), **Theory and Research in Administration**, New York: Macmillan.

- Hambrick, D.C & Mason, P.A. (1993), **The Organization of its Top Managers**. Paper Presented at the Academy of management, Dallas, TX.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998), **What is Worth Fighting for Out There**, New York: Teachers College Press.

- Heifetz, R.A. (1994), **A Leadership Without Easy Answers**, Cambridge, Mass: Belknap/ Harvard University Press.

- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D., (1997). "Understanding the School Capacity for Development", **School Leadership, and Management, 17 (3).**

- Howell, Avolio, (1995), "The Ethics of Charismatic Leadership", **Academy of Management, Executive**, 6, 43-54.

- Hoy, W., & Miskell, C (1982), **Educational Administration**, New York: Random House, Inc.

- Hoy, W.K., Miskel, C.G., (1996), **Educational Administration Theory, Research, and Practice** (5^{th} ed.). New York: McGraw – Hill.

- Kabanoff, B. & Bottiger, P. (1996), "Effectiveness of Creativity Training**", Journal of Organizational Behavior**, 12, PP. 235-48.

- Kant, I., (1993), **Foundations of Metaphysics of Morals**, Indianapolis, IN: Hackett.

- Kelley, Robert, "In Praise for Followers", **Harvard Business Review**, (Nov-Dec., 1988).

- McShane, Steven, & Von Glinow, Mary, (2000), **Organizational Behavior**, Boston: McGraw- Hill Companies, Inc.

- Mendonca, Manuel & Kanungo (2007), **Ethical Leadership**, New York: Open University Press, McGraw- Hill.

- Merton, Robert. (1969), "The Social Nature of Leadership", **American Journal of Nursing**, Vol. 69.

- Mintzberg, Henry, (1983), **Power in and Around Organizations**, Englewood Cliffs, N.J: Prentice – Hall.

- Nutt, P.C. (1990), **Making Though Decisions**, San Francisco: Jossey-Bass.

- Pillai, R. & Stites, S., Editors, (2003), **Teaching Leadership – Innovative Approaches for the 21st Century**.

- Prior, M., (2003). **Meeting the Needs of the Me Generation**, DSN Retailing Today, 42 (23), 22.

- Pott, & Company, Excerpted from Du Pois **"The Talented " in the Negro Problem**", New York: James Pott & Company, 1903.

- Reinhartz, J., & Beach, D., (2004), **Educational Leadership: Changing Schools, Changing Roles**, Boston: Pearson Education, Inc.

- Riley, Kathryn, & Seashore, Karen (2000). Eds., **Leadership for Change and School Reform**, London: Routledge Farmer.

- Rost, Joseph (1995), **Leadership for the Twenty – First Century**, West Port: Greenwood Publishing group, Inc.

- Roth, Kathleen. (2004), **Executive Leadership Attributes Relating to Transformed Organizational HR Services**, Dissertation, USA: Boca Raton.
- Rowe, A., Boulgaides, J. & McGrath, M. (1984), **"Managerial Decision Making"**, Chicago: Science Research Associates.
- Slater, P. & Bennis, W. "Democracy is Inevitable" **Harvard Business Review**, Sep- Oct., 1990.
- Sammons, P. (1996). "Complexities in the Judgment of school Effectiveness"**, Educational Research and Evaluation**, 2 (2): 113-149.
- Schein, E. H. (1992), **Organizational Culture and Leadership**, 2nd ed., San Francisco: Jossey – Bass.
- Schmuck, R & schmuck Patricia (1974), **A Humanistic Psychology of Education: Making the School Every's**, House, Pola Alto, CA: National Press Books.
- Senge, P.M. (1990), **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**
- Sergiovanni, T. (1998), **Building Community in Schools**, San Francisco: Jossey – Bass.
- Skinner, B. F. (1968), **The Technology of Teaching**, New York: Appleton- Century- Crofts.
- Thomas Wren in Leadership Ethics by K. Dawani, **Research Paper Presented in LAES Conference**, (Dec. 2000) Beirut, Lebanon.
- Tichy, Noel & Devana, Mary, (1995). **Transformational Leadership: The Key to Global Competitiveness,** New York: John Wiley& Sons, Inc.
- Tolstoy, Leo, **War and Pace**, Translated by Louise & Aylmer Maude, New York: Oxford University press, 1993.

- Valacick, J. & Schwenk (1995), "Structuring Conflict in Individual Face- to – Face", **Decision Sciences**, 26, PP. 369-93.
- Vechio, Robert, ed. (1997), **Leadership**, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Waters, T., Marzano, R., and McNulty, B. (2003), **Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells us About the Effect of Leadership on School Achievement**. Aurora, Ca: McREL.
- Weinstein, Stanley, Ed. (2004), **Transformational Leadership**, Indiana University: Jossey- Bass.
- Woollfolk, Anita (1998), **Educational Psych Psychology**. (7th) ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Wren, Thomas, Ed. (1995), **Leader's Companion, Insights on Leadership Though the Ages**, New York: the Free press.
- Yats, I. (2002), **Good Leaders Must be First Good People**, in L. Orozco, (Ed), Educational Leadership, Bellevue, WA: Course Wise.
- Yukl, G (2002), **Leadership in Organizations**, Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.